

Unbewusste Beziehungsformen
zwischen
Lehrern und Schülern

Inaugural–Dissertation
zur
Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie
im Fachbereich Bildungswissenschaften
der Universität Duisburg–Essen

Vorgelegt
von
Gisela Reimer
aus Gelsenkirchen

Gutachterin:
Frau Professorin Dr. Maria Limbourg
Prof. Dr. Tassilo Knauf, Prof. Dr. Günter Heisterkamp

Tag der mündlichen Prüfung:
16. Febr. 2006

Danksagung

Ich danke ganz besonders herzlich Frau Professorin Dr. Maria Limbourg und Herrn Professor Dr. Günter Heisterkamp für die Betreuung und Unterstützung sowie für vielfältige Anregungen bei der Entwicklung und Fertigstellung der Arbeit. Mein Dank gilt auch Frau Dr. Elke Esser (Academic Data, Essen), die mich bei der Aufbereitung der Daten beraten hat. Nicht zuletzt danke ich der Sparkasse Essen und der Geno-Volksbank Essen, mit deren finanziellen Zuwendungen die umfangreiche Datenerhebung und die aufwändige, von drei Rater-Gruppen durchgeführte Auswertung von annähernd 2800 Schulerinnerungen ermöglicht wurde.

Inhalt

Vorwort

Forschungsinteresse, Problemstellung und Zielsetzung der Untersuchung 001–005

I.	<u>Einführung in die Bedeutung unbewusster Organisationsprozesse</u>	006
1.	Tiefenpsychologie, Pädagogik und ihr gemeinsamer Gegenstand	006
1.1	Allgemeine Bemerkungen zum Unbewussten	006–007
1.2	Zum Verhältnis zwischen Tiefenpsychologie und Pädagogik	007–010
2.	Zur widerständigen Rezeption des Unbewussten	010
2.1	Das Unbewusste: eine Kränkung des Selbstwertgefühls	011–014
2.2	Das „autonome“ Individuum als Produkt der Verleugnung	014–016
2.3	Konturierung eines „zeittypischen Grundkonflikts“	017–020
3.	Aspekte der historischen Dimension „des Unbewussten“	020
3.1	Skizzierung archetypischer Konfigurationen	021–023
3.2	Tiefenpsychologie als Kulturtheorie	023–025
3.3	Koinzidenzen zwischen dem Kind der Triebtheorie und dem Kind pädagogischer Konzeptualisierungen	026–030
3.4	Die tiefenpsychologische Relevanz der historischen Verlaufsgestalt in pädagogischen Konzeptualisierungen	030
3.4.1	Die Vergangenheit als Teil der Gegenwart	030–031
3.4.2	Die Fortschreibung der Schwarzen Pädagogik	031–033
3.4.3	Die Mehrgenerationen–Perspektive in ihrer Bedeutung für die Lehrer–Schüler–Beziehung	033–036
4.	Der „Mut zur Erziehung“ aus tiefenpsychologischer Sicht	037– 044
5.	Grenzen und Verführungspotenzial eines politischen Ordnungsbegriffs	044
5.1	Der Ausschluss der Beziehungsebene bleibt gesichert	045–046
5.2	Die Vermittlung eines sozialpsychologisch bedeutsamen Lerngegenstandes	047–049
6.	Zusammenfassung	049–052

II.	<u>Der Forschungsgegenstand in der Tiefenpsychologischen Theorie</u>	053
7.	Grundlagen der psychoanalytischen Triebtheorie.....	053
7.1	Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Entwicklungslinien	053–056
7.2	Metapsychologie und Metaphysik	057–065
7.3	Die unerkannte „Wiederkehr“ mythologischer Denkfiguren	065–068
7.4	Die Gemengelage der Triebtheorie	068
7.4.1	Die fehlende Trennschärfe zwischen Biologie und Psychologie	068–070
7.4.2	Das antagonistische Moment der Triebkräfte und die „reine Erkenntnis“	070–073
7.4.3	Die Generierung des Todestriebes	073–077
7.5	Das Subjekt im Geist–Materie–Dualismus	077–080
7.6	Zusammenfassung	080–081
8.	Mythologien in der Psychoanalyse.....	082–083
8.1	Der mythische Gehalt in der Konzeptualisierung der Triblehre.....	083–086
8.2.	Die fehlende Dialektik in der „Beziehung“ zwischen Eros und Tanathos	086–092
8.3.	Das Konstrukt einer unvermittelten Natur und das Theorem von Hass und Liebe	093
8.3.1	Die unvermittelte Natur	093–094
8.3.2	Naturgewalten in der menschlichen Psyche	094–098
8.3.3	Die Sicherung repressiver Ordnungssysteme	099–101
8.4	Konturen eines Paradigmenwechsels	101
8.4.1	Die Umkehrung der Hass–Liebe–Relation	101–104
8.4.2	Das klinische Bild von Abhängigkeit und Unabhängigkeit	104–106
8.4.3	Der Anachronismus der Triblehre	106–108
8.5	Zusammenfassung	108–110
9.	Beziehungsmodelle in der Psychoanalyse	111
9.1	Das psychoanalytische Beziehungsmodell	111–116
9.2	Die Objektbeziehungstheorie	116–121
9.3	Die Lücken in der Objektbeziehungstheorie	121–122
9.4	Zusammenfassung	123

10.	Beziehungen in der Säuglings- und Kleinkindforschung	124
10.1	Methoden und Zielsetzung	124–128
10.2	Die „Primäre Intersubjektivität“	128–134
10.3	Raum und Zeit als strukturierende Größen	134–139
10.4	Zusammenfassung	140
11.	Emotionen sind die Organisatoren von Subjektivität und Intersubjektivität	141
11.1	Die Abwertung der Emotionen	141–142
11.2	Rückblick: Die Affekte in den Tiefenpsychologien	143–144
11.2.1	Affekte und ihre Implikationen in der Analytischen Psychologie	144–146
11.2.2	Affekte in der Individualpsychologie	147–149
11.2.3	Affekte in der Psychoanalyse	149–154
11.3	Die Befunde der neueren Emotionsforschung	155–159
11.4	Exkurs: Emotionen, Subjektivität und Intersubjektivität in den Neurowissenschaften	160
11.4.1	Emotionen sind an allen Organisationsprozessen beteiligt	160/165
11.4.2	Die erfahrungsabhängige „Verschaltungsarchitektur“ neuronaler Netzwerke	166–170
11.4.3	Gefühle sichern die Kohärenz des Denkens.....	170–173
11.5	Die Emotionen im infant research	173
11.5.1	Die selbst- und beziehungsregulierende Funktion der Emotionen.....	174–178
11.5.2	Affect-Monitoring und Affect-Mirroring	178–181
11.5.3	Das Affect-Attunement und die intersubjektive Bezogenheit	182–187
11.5.4	Fehlabstimmungen und ihre Folgen	188–191
11.6	Zusammenfassung	191–194
12.	Grundbedürfnisse und Emotionen	195
12.1	Die psychoanalytische Motivationstheorie	196–203
12.2	Interdependenzen zwischen Grundbedürfnissen Emotionen und dem Selbst	204–206
12.3.	Das Grundbedürfnis nach Bindung und Zuwendung	207
12.3.1	Bindung und Trennung	207–210
12.3.2	Die distinkten Bindungsstile	210–214

12.4	Das Grundbedürfnis nach Aversion/Assertion und die Genese der Aggression	215
12.4.1	Die Konfusion zwischen dem explorativ–assertiven und dem aversiven System	215–222
12.4.2	Das Schamgefühl als zentraler Organisator der Selbst–Kohärenz	222–226
12.5	Das Grundbedürfnis nach Exploration/Assertion	226–230
12.6	Metakognition, Bindungsqualität und Intersubjektivität	231
12.6.1	Metakognition und Bindungsqualität	231–236
12.6.2	Das Paradigma der Intersubjektivität	237–243
12.7	Zusammenfassung.....	243–246
13	Das theoretische Konstrukt „Gedächtnis“ und „das“ Unbewusste	247
13.1	Skizzierung der derzeitigen Forschungsergebnisse	247–250
13.2	Intersubjektiv organisierte „Repräsentationen“	250–255
13.3	Indices des „präreflexiven“ und des „dynamischen“ Unbewussten	256–263
13.4	Die Präsenz des Unbewussten in den Repräsentationen und Antizipationen	263–272
13.5	Zusammenfassung	272–274
III.	Die unbewussten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern	275
14.	Zur Methodologie unbewusster Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern	275–278
15.	Das Untersuchungsverfahren und die Fragestellung	279–280
16.	Definition der Stichprobe, Auswahlverfahren und Grundgesamtheit	281
16.1	Definition der Stichprobe und Auswahlverfahren	281–282
16.2	Besonderheiten der Grundgesamtheit und der Stichprobe	282–285
17.	Durchführung der Erhebung	286
18.	Auswahlgesamtheit, Datenverarbeitung und Auswertungsobjektivität	287
18.1	Präzisierung der Auswahlgesamtheit	287
18.2	Zur Datenverarbeitung	287–288

18.3	Untersuchung zur Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas	288
18.3.1	Die Entstehung des Klassifikationsschemas	288–292
18.3.2	Die Beurteilerkonkordanz als Maß der Auswertungsobjektivität	292
18.3.2.1	Die Durchführung der Untersuchung zur Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas	293–294
18.3.2.2	Das Verfahren zur Untersuchung von Urteilerübereinstimmungen	294–295
18.3.2.3	Die Ergebnisse der Untersuchung zur Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas	295
18.3.2.3.1	Überblick über die Verteilung der Kappa-Koeffizienten	295–297
18.3.2.3.2	Vergleiche zwischen Einzel- und Gruppenauswertungen	297–300
18.3.2.3.3	Vergleich zwischen trainierten und nicht trainierten Seminaren	300–302
18.4	Zur Auswahl der Rater	302
18.5	Zusammenfassung	302–304
19.	Ergebnisse der Untersuchung	305
19.1	Allgemeine Merkmale	305–307
19.2	Positive und negative Gefühle in den Schulerinnerungen	308–312
19.3	Verteilung der Schulerinnerungen auf die Klassenstufen	312–313
19.4	Die prototypischen Erfahrungen in den Schulerinnerungen	313
19.4.1	Klassifizierung der Schulerinnerungen nach dem 18-teiligen Schema	313–318
19.4.2	Klassifizierung der Schulerinnerungen nach dem 4-teiligen Schema	319–320
19.4.3	Klassifizierung der Schulerinnerungen nach dem 2-teiligen Schema	320–322
19.5	Die „Akteure“ in den erinnerten Episoden	322–323
19.6	Die verdichteten prototypischen Erfahrungen im Verhältnis zu verschiedenen entwicklungs- und sozialpsychologisch relevanten Variablen	324
19.6.1	Zusammenhang zwischen Alter und prototypischen Erfahrungen	324–328

19.6.2	Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und prototypischen Erfahrungen	329–333
19.6.3	Das Verhältnis zu Lehrern nach Geschlechtszugehörigkeit	334–335
19.6.4	Zusammenhang zwischen Schulform und prototypischen Erfahrungen	336–340
19.6.5	Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und prototypischen Erfahrungen	341–343
19.6.6	Zusammenhang zwischen Klassenstufen und prototypischen Erfahrungen	343–350
19.6.7	Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und prototypischen Erfahrungen	351–353
19.6.8	Zusammenhang zwischen Noten und prototypischen Erfahrungen	353–356
19.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	356–358
20.	Interpretation der Ergebnisse	359
20.1	Die Verteilung der positiven und negativen Gefühle in den Schulerinnerungen	359–363
20.2	Die Verteilung der Schulerinnerungen auf die Klassenstufen	364
20.3	Die prototypischen Erfahrungen in den Schulerinnerungen	364–365
20.4	Die Akteure in den erinnerten Episoden	365–366
20.5	Die verdichteten prototypischen Erfahrungen im Verhältnis zu Verschiedenen entwicklungs- und sozialpsychologisch Relevanten Variablen	366
20.5.1	Zum Zusammenhang zwischen Alter, Schulform, Klassenwiederholung, Noten, Schichtzugehörigkeit und prototypischen Erfahrungen	366–369
20.5.2	Zum Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den prototypischen Erfahrungen	369–371
20.5.3	Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und den prototypischen Erfahrungen	371–374
20.6	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse	374–375

21.	Diskussion	376
21.1	Die dialektische Spannung zwischen den Grundbedürfnissen nach Bindung, Exploration und Assertion	376–379
21.2	Die Konstruktion von Notlösungen	379–380
21.3	„Das Unbewusste“ in den Schulerinnerungen	380–384
22.	Zusammenfassung	385–389
23.	Literatur	391–427
24.	Abstract	428

Anhang

1.	Datensatz des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein–Westfalen	429–435
2.	Erhebungsbogen	437–452
3.	Untersuchung zur Beurteilerübereinstimmung bei der Auswertung von Schulerinnerungen	454–489

Vorwort

Forschungsinteresse, Problemstellung und Zielsetzung der Untersuchung

In der einschlägigen Forschung zur Schulpädagogik und zur Psychologie des Lernens in der Schule ist in den letzten 25 Jahren keine empirisch gesicherte Untersuchung zur Erfassung *psychologisch relevanter Beziehungsformen* zwischen Lehrern und Schülern publiziert worden. Mit der vorliegenden Arbeit wird daher eine Forschungslücke geschlossen.

Die Recherche der einschlägigen Literatur zum Lehrerverhalten, zur Psychologie des Lernens und sozialisationstheoretischer Untersuchungen zur Schulpädagogik zeigt, dass unisono von *einer Richtung* der Interaktions-Konfiguration in der Schule ausgegangen wird: der Lehrer wirkt *auf* den Schüler möglichst so *ein*, dass dieser effektive, d. h. auf der Notenskala gemessene, Lernergebnisse erzielt. Eine weitere, im mainstream der einschlägigen Forschung vorgefundene implizite Konzeption ist die der Hierarchisierung und Spaltung emotionaler und kognitiver „Lernprozesse“. Die „Emotionen“ sind den „Kognitionen“ nicht nur nachgeordnet, es gilt darüber hinaus, das *eigentliche* Lernen möglichst von emotionaler Beteiligung frei zu halten. Neuere empirische Untersuchungen der Psychotherapieforschung, der Hirnforschung und der Neuro-Psychoanalyse zeigen hingegen, dass die emotionale und kognitive Organisation von „Erfahrungen“ eine *Wirkungseinheit* bilden. Daraus resultierend muss konzediert werden, dass die Erweiterung und Differenzierung kognitiver Prozesse mit der Erweiterung emotionaler und sozialer Kompetenz korreliert ist. Ausgehend von der explizierten one-way-Interaktions-Figur und der sowohl implizit (vor- und unbewusst) als auch explizit postulierten Spaltung und Hierarchisierung emotionaler und kognitiver Organisationsprozesse entstehen die essentials für die Aus- und Weiterbildung von Lehrern: es resultiert ein „Du-sollst-Katalog“, dessen Attribute sich der „gute“ Lehrer aneignen soll. Die implizite Theorie, die diesen „Katalogen“ zu Grunde liegt, unterstellt, dass bei Befolgung ihrer Parameter der erwünschte Erfolg gesichert sei. Aus derartigen, dem Kausalitätsprinzip folgenden Wenn-dann-Modellen entsteht aber eine Beziehungsdynamik zwischen Lehrern

und Schülern, die von *Über-Ich-Forderungen* bestimmt ist. Dieses Über-Ich unterwirft nicht nur den Lehrer, sondern auch den Schüler *seiner* eigensinnigen, unerkannten Logik. So gehört z. B. zum Repertoire des „guten“ Lehrers die Fähigkeit, die das Lernen fördernde „emotionaler Wärme“ im Klassenraum herzustellen. Da sie aber als wünschenswerte *Begleiterscheinung neben* den eigentlichen Lernprozessen erscheint, gerät die *Beziehungsebene* zwischen Lehrern und Schülern sowohl theoretisch wie auch in der Psyche des Lehrers in Legitimationsnöte. Die ungeklärte Beziehung zwischen Emotion hier und Kognition dort lässt den Lehrer zwischen notwendig erscheinender Deprivation und restitutiver Empathie oszillieren. Diese Form der Empathie ist mit unbewussten Schuldgefühlen assoziiert, welche eine Abwehrstrategie erfordern und am ehesten in Form des „pädagogischen Auftrags“ intellektualisiert werden. Die vermittels Beobachtung erfassbare „emotionale Wärme“ im Klassenraum mag durchaus kurz- oder mittelfristig zu empirisch gesichertem, höheren „Lernerfolg“ von Schülern führen. Allerdings sind die beobachtbare Verhaltensebene und die Beziehungsebene nicht identisch, so dass die weit reichenden entwicklungspsychologisch relevanten Folgen nicht erfasst werden können. Die Symbolik einer (selbst)oktruierten Verhaltensebene, die ein „warmes Klima“ herstellt, bedarf der De-Codierung, die die vor- und unbewussten Anteile der intersubjektiv organisierten Beziehungsdynamik zu erschließen in der Lage ist. Die „unbewusste Kommunikation“ von unbewussten Botschaften ereignet sich in Bruchteilen von Sekunden; diese Mikro-Prozesse können mit dem menschlichen Auge nicht erfasst werden, sie entziehen sich der direkten Beobachtung, werden aber gleichwohl „verstanden“ und „beantwortet“. Aus tiefenpsychologischer Sicht wäre die sich hier nach einem universellen und unhintergehbaren Modus ereignende spezifische Dynamik der Lehrer-Schüler-Beziehung zu untersuchen. Zu fragen wäre dabei, welchen psychischen Überbürdungen Lehrer ausgesetzt sind, die unter dem Diktum der Herstellung von (exemplarisch herausgegriffener) „emotionaler Wärme“ stehen, welche den ihr übergeordneten und von ihr i.e.S. separierten „Lernerfolg“ sichern soll. Schüler und Lehrer befinden sich hier gleichermaßen in einer unverstandenen Beziehungsdynamik, die dem double-bind entspricht und zu seelischen Notlösungen führt. Die Wirkungen des double-bind sind in der Psychotherapieforschung hinreichend belegt. In der

Mutter–Kind–Beziehung fordert die Mutter beispielsweise verbal zu emotionaler Nähe auf – z. B. „Komm, setz dich doch zu mir“ – und signalisiert gleichzeitig in einem ihr selbst verborgenen bleibenden Modus eine *aversive* Haltung. Das Kind ist irritiert und oszilliert zwischen den einander entgegengesetzten Botschaften. Bei kumulierendem double–bind ist es genötigt, Beziehungen immer wieder mit der belastenden Hypothek dissoziierender Indifferenzen gestalten zu müssen. (Gute) Lehrer, die den wissenschaftlich legitimierten „Du-sollst-Katalog“ in ihr Skript assimilieren, geraten in einen double–bind–Modus, der einem spannungsgeladenen, zwanghaft–freundlich–warmen „tonique–dialogue“ entspricht. Daraus folgt, dass Lehrer und Schüler sich in einer andauernden, zumeist unverständenen Spannung wieder finden, die zu verzerrten Beziehungen führt.

Die zweite, im mainstream der einschlägigen Forschung implizit enthaltene Konzeption voneinander separierten und *aktiv* herzustellender Separierung kognitiver und emotionaler Lernprozesse lässt widerspruchslos die Schlussfolgerung zu, im Latein– oder Mathematikunterricht würden lediglich fachspezifische Kenntnisse vermittelt bzw. erworben. Unterricht ist jedoch grundsätzlich nicht von intersubjektiv gestalteten Beziehungsformen zu trennen: Während (idealtypisch) Lehrer und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsgegenstand lenken, gestalten sie gleichzeitig, indem sie in einem interaktiven Wechselspiel Feinabstimmungen mit höchster Präzision durchführen, die *alltäglich* werdenden Beziehungsformen. Wenn einmal berücksichtigt wird, dass jedes Kind 10 bis 13 Jahre seiner sensiblen Entwicklungsphasen in der Schule verbringt, so erscheint die Untersuchung der dort „eingeübten“ Beziehungsformen mehr als überfällig. Das Forschungsinteresse ist daher ausgerichtet an der Frage, ob in der Sozialisationsinstanz Schule bestimmte *Klassen* von Beziehungsformen systematisch, d. h. unbewusst „eingeübt“ werden. Die Hypothese von „typischen“ Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern konnte bereits von Heisterkamp (1975/76) bestätigt werden. Heisterkamp befragte ca. 300 Lehramtsstudenten neben anderen Kern–Variablen zur Person nach ihren Schulerinnerungen. Die Studenten wurden gebeten, drei spontan erinnerte Episoden aus ihrer Schulzeit niederzuschreiben. Auf der Grundlage von ca. 900 erhobenen Schulerinnerungen konnte Heisterkamp zeigen, dass die

Sozialisationsinstanz Schule im vor- und unbewussten Erleben künftiger Lehrer zu etwa 80 % als Ort der „Unterdrückung, Demütigung und Reglementierung“ und nur zu 20 % als Ort der „Anerkennung, Zuwendung und Verständigung“ erinnert wurde. In der hier vorliegenden Studie wurden mit unverändertem Untersuchungsdesign an allen Hochschulen in Nordrhein–Westfalen, an denen Lehramtsstudiengänge angeboten werden, wiederum Lehramtsstudenten (n=1231) gebeten, drei spontan erinnerte Episoden aus ihrer Schulzeit niederzuschreiben. Mit den Ergebnissen aus der aktuellen Befragung können empirisch gesicherte Aussagen über die von künftigen Lehrern in ihrer Schulzeit erlebten Beziehungsformen der „Anerkennung, Zuwendung und Verständigung“ oder der „Demütigung, Reglementierung und Unterdrückung“ vorgelegt werden. Die aktuelle Erhebung lässt darüber hinaus im Vergleich zur ersten Studie 1975/76 Aussagen über die Wirksamkeit der Lehreraus- und Weiterbildung der zurückliegenden dreißig Jahre zu.

Die vorgelegte Untersuchung „Unbewusster Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern“ ist in den tiefenpsychologisch fundierten Theorierahmen gestellt, der gestützt ist auf die neueren Forschungsergebnisse zur Bedeutung der *primären Intersubjektivität*, der *Emotionen und Grundbedürfnisse* und der *Repräsentationen* (Erinnerungen). Im updating zwischen diesen neueren Befunden und der psychoanalytischen Metatheorie stellt sich heraus, dass letztere in Teilen der Revision bedarf. Indem Freud sich den verkürzten, aber von der scientific community der Neuzeit „anerkannten“ erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämissen unterwarf, war er genötigt, zwei Theorien zu konstruieren: eine, die im induktiven Verfahren auf der Grundlage der empirisch gesicherten Befunde entwickelt wurde und eine Metatheorie. Letztere genügt zwar dem Wissenschaftsideal der Neuzeit, es wird allerdings übersehen, dass es in der Tradition animistisch–mythologischer Denkfiguren steht. Die „mythologischen Typen“ Eros und Tanathos und ihre antagonistisch–deterministische Beziehung zueinander erweisen sich als Symbolisierungen des *Erfahrungshintergrundes*, des übergangenen basalen Bedürfnisses nach Bindung und Zuwendung. Die psychoanalytische Metatheorie, als deren Explikation die Trieblehre gilt, repräsentiert die gesellschaftlich gebilligten leidvollen Erfahrungen vom Verlust der Zuwendung, des Schutzes und der Anerkennung (vgl. Kapitel 7,

8, 9). Der Paradigmenwechsel von der verkürzten cartesianischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie hin zu einer post-cartesianischen (vgl. Orange et al. 2001) ist ausgezeichnet durch die Befunde von der primären Intersubjektivität. Die primäre Intersubjektivität ist ein genetisches Gut, das das Zusammenleben der Spezies Mensch sichert. Aber erst die *intersubjektiv geteilten emotionalen Zustände* sind es, die die Entwicklung des Individuums ermöglichen. Die Erfahrung von intersubjektiv geteilten emotionalen Zuständen wird via affektiv-kognitiv organisierter Verständigungsprozesse hergestellt und reguliert. Die intersubjektiv organisierten Abstimmungsprozesse bilden die Grundlage repräsentierter Erfahrungseinheiten, die schließlich zur Antizipation befähigen. Den Kern jener Einheiten/Repräsentationen bilden die *Emotionen*, die fortan alle Erkenntnisentwürfe und Handlungsmuster vor- und unbewusst steuern (vgl. Kapitel 10, 11, 12). Die vor- und unbewusste Dimension im Erkenntnisakt und in Handlungsmustern kann grundsätzlich nur nachträglich erschlossen werden. Handelt es sich um Anteile des dynamischen Unbewussten, sind diese in der Regel nur im intersubjektiv organisierten, therapeutisch gestützten Setting zugänglich (Kapitel 13). Den einschlägigen Forschungsergebnissen folgend sind es insbesondere die mit negativen Emotionen amalgamierten Repräsentationen, die in Kontexten, die dem Erfahrungshorizont ähnlich sind, zu unverständenen Störungen führen. Den in der vorliegenden Studie untersuchten Erinnerungen/Repräsentationen von Lehramtsstudenten an ihre eigene Schulzeit kann vor dem Hintergrund dieser neueren Forschungsergebnisse eine hohe Aussagekraft hinsichtlich der von der Sozialisationsinstanz Schule bereit gestellten Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern/Heranwachsenden zugesprochen werden.

I. Einführung in die Bedeutung unbewusster Organisationsprozesse

1. Tiefenpsychologie, Pädagogik und ihr gemeinsamer Gegenstand

1.1 Allgemeine Bemerkungen zum „Unbewussten“¹

„Das Unbewusste“ gilt als das die Tiefenpsychologie auszeichnende Spezifikum schlechthin. Seine dynamische Wirkung wird – im Spektrum zwischen (Nachbar)Wissenschaften und Alltagstheorien – aus den Antagonismen der Freudschen Instanzenlehre (Es, Ich und Über-Ich) heraus erklärt. Dem derzeitigen, im interdisziplinären updating gewonnenen „state of the art“ folgend erweist sich die Freudsche Konzeptualisierung des Unbewussten allerdings als revisionsbedürftig. Die neueren Forschungsergebnisse validieren die bereits von Adler und Jung, den Zeitgenossen Freuds, konzeptualisierten Funktionen der unbewussten Organisation seelischen Erlebens. Die Unterschiede zwischen dem klassischen psychoanalytischen Unbewussten einerseits und dem Unbewussten bei Adler und Jung andererseits legen offen, dass es sich um disparate *theoretische* Konstrukte handelt. Während die Theorie der Analytischen Psychologie (Jung) und die der Individualpsychologie (Adler) als kohärent bezeichnet werden können, steht die Psychoanalyse (Freud) vor einem wissenschaftstheoretischen Dilemma, das auf die Inkohärenz zweier zugleich als gültig anerkannten Theorien zurückzuführen ist. Freud hatte eine an den tradierten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämissen ausgerichtete „Metatheorie“ und eine „Klinische Theorie“ konzeptualisiert. Während die erstere empirisch nicht zu validieren ist,² wurde die Klinische Theorie im induktiven Verfahren aus den im klinischen Alltag systematisch erfassten Daten generiert. In

¹ Die verwendete substantivierte und mit dem bestimmten Artikel versehene Form „des Unbewussten“ ist eine Hilfskonstruktion. Sie umfasst sowohl die als normalpsychologisch zu bezeichnende unbewusste Organisation von Erfahrungen als auch das mit der „freudianischen Theorie“ koinzidierende „dynamische Unbewusste“. In Abgrenzung zur psychoanalytischen Metatheorie stütze ich mich allerdings auf die Theorie der Intersubjektivität, danach „besteht es nicht aus verdrängten Triebderivaten, sondern aus abgekapselten Affektzuständen.“ Jaenicke 2002, 181; vgl. auch Orange et al. 2002). Die Grundlagen, auf die diese Unterscheidung zurückgeführt werden kann, sind Gegenstand des zweiten Teils der Arbeit.

² vgl. Gill 1997, Thomä, Kächele 1989

der Klinischen Theorie sind daher die universell gültigen Modi psychischer Organisationsprozesse aufgehoben, die im Kern mit jenen der Analytischen Psychologie und der Individualpsychologie koinzidieren. Wenn nun in diesem Teil der Untersuchung ausgewählte Aspekte der tiefenpsychologischen Dimension pädagogischer Beziehungskonfigurationen entfaltet werden, mögen vor jenem skizzierten Hintergrund Zweifel an deren Gültigkeit entstehen. Diese ist allerdings so lange gesichert, so lange die unbewusste Beziehungsdynamik nicht mit den Prämissen der psychoanalytischen Metatheorie zu erklären versucht wird. Die in diesem Kapitel dargestellten Aspekte der unbewussten Dynamik intersubjektiv gestalteter Beziehungen sind einerseits gestützt auf die Konzeptualisierungen der Analytischen Psychologie (Jung), der Individualpsychologie (Adler), die Kategorien der Klinischen Theorie der Psychoanalyse (Freud) und andererseits – vorausgreifend – auf die neueren Befunde der Gedächtnisforschung.³ Das wissenschaftstheoretische Dilemma mit seinen handlungsrelevanten (!) und entwicklungspsychologisch gravierenden Folgen ist Gegenstand von Teil II dieser Arbeit.

1.2 Zum Verhältnis zwischen Tiefenpsychologie und Pädagogik

In der Entstehungsphase der Tiefenpsychologien kam es zu einer lebhaften Kooperation zwischen Pädagogik und der neuen, die unbewusste Organisation von Erfahrungen focussierende Forschung. Die Erkenntnisse, die die Tiefenpsychologien von Anfang an in ihrer beständigen Rückkoppelung zwischen der therapeutischen Praxis einerseits und Theorie- und Methodenbildung andererseits gewinnen konnten, zeig(t)en, dass die in *Familie* und *Schule* *ingeübten Beziehungsmodi* die Möglichkeiten seelischer Entwicklung präformieren. Konsequenterweise wandten sich die "Gründungsväter" der tiefenpsychologischen "Schulen", Adler, Freud und Jung, dem „pädagogischen“ Feld zu. Adler gründete nach dem ersten Weltkrieg in Wien Erziehungsberatungsstellen für Lehrer und Eltern, die sich einer hohen Nachfrage erfreuten. Einer seiner frühen Publikationen, "Der Arzt als Erzieher" (1904), liegen

³ vgl. Kapitel 13

bereits Grundannahmen der von ihm begründeten Individualpsychologie zugrunde: die zentrale "Bedeutung des Gefühls der Demütigung ... für die Entwicklung des Kindes" und die Folgen von Vernachlässigung und/oder „Verzärtelung“, wenn das angeborene "Zärtlichkeitsbedürfnis" des Kindes keine angemessene Resonanz findet. Er betrachtet im Gegensatz zur Freudschen Instanzenlehre das Individuum als ein unteilbares Ganzes (Leib-Seele-Einheit) und sieht in Teilbereichen Koinzidenzen zwischen der ärztlichen und der pädagogischen Tätigkeit, wenn er "von der körperlichen Erziehung ... die geistige nicht ... trennen" will (vgl. Bruder-Bezzel 1983, 36, 203). Auch Freud betonte die Notwendigkeit einer „analytischen Pädagogik“, die dann allerdings in den USA größere Verbreitung fand als im deutschsprachigen Raum. Jung und seine Nachfolger etablierten in der Schweiz eine bis heute lebendige, sich gegenseitig – in Theorie und Praxis – ergänzende Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und analytischen Psychologen. Bei allen folgenreichen Differenzen ihrer jeweiligen Theorien waren sie sich aber einig darüber, dass der Schwerpunkt aller tiefenpsychologischen Bemühungen im *pädagogischen Feld* liegt, dort, wo nämlich über längere Zeiträume Beziehungen unter expliziten und impliziten Zielsetzungen gestaltet werden. In der gesamtgesellschaftlichen Aufbruchstimmung der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts entstand eine sich rasch ausbreitende gesellschaftspolitisch motivierte "Bewegung" auf der Grundlage individualpsychologischer Prämissen in Österreich und Deutschland. Auch die Psychoanalyse verstand sich in dieser Zeit als "Bewegung", die "vor allem unter den Intellektuellen weit über den Kreis der Mitglieder hinausging" (Bruder-Bezzel 1991, 47). Mit der allmählichen, aber durchgreifenden Vernetzung der Gesellschaft mit nationalsozialistischen Ideen verstummte dann mit der Aufbruchstimmung auch die Bereitschaft, die Relevanz tiefenpsychologisch fundierter Erkenntnisse anzuerkennen. Trotz deren raschen Verbreitung konnten in einer einzigen Dekade die tief verankerten, an paramilitärischen Werten ausgerichteten gesellschaftlichen Strukturen und die daraus resultierenden Alltagstheorien von Individuen nicht nachhaltig in psychosozial verträglichere transformiert werden. Das unaufgelöste strukturell implementierte Weltbild eines "Untertanenvolkes" (Mann 1964) bildete schließlich einen sicheren Nährboden für

die "Nationalsozialistische Pädagogik".⁴ Der Nationalsozialismus hinterließ 1945 eine in ihren Grundwerten zutiefst erschütterte und verunsicherte Gesellschaft. Eine Anknüpfung an die tiefenpsychologisch fundierte Pädagogik war nicht möglich, denn die notwendige historische "Erinnerungsarbeit", eine genuin tiefenpsychologische Methode, konnte zunächst nicht geleistet werden.⁵ Mit der Rückkehr der emigrierten psychoanalytisch orientierten Sozialisationsforscher und der Wiederbegründung des "Frankfurter Instituts für Sozialforschung" fanden die Grundlagen der tiefenpsychologisch fundierten Persönlichkeitstheorie und ihrer Implikationen wieder – in der Folge der 68–Bewegung – eine größere gesellschaftliche Resonanz.⁶ Gleichwohl ist bis heute das pädagogische Handlungsfeld Schule den tiefenpsychologisch fundierten Theorien und ihrer Praxis gegenüber weitgehend "resistent" geblieben. Das ist umso erstaunlicher, wenn berücksichtigt wird, dass die Tiefenpsychologien über ein empirisch gesichertes Wissen zu den Entstehungsbedingungen und Wirkungen von Beziehungen verfügen. Mit den im beständigen interdisziplinären Dialog entwickelten Methoden können universelle seelische Organisationsprozesse erfasst werden. Es zeigt sich, dass die zwischen den Geschlechtern, zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern und zwischen Kollegen, Mitarbeitern und Vorgesetzten am Arbeitsplatz sich ereignende Beziehungsdynamik auf einige wenige, allgemeingültige Grundmuster zurückgeführt werden kann. Dass die Dynamik von "Arbeitsbeziehungen" und damit auch solche der Lehrer–Schüler–Beziehung sich weder in ihren Grundmustern noch in ihrer Wirkung auf die Individuen von privaten Beziehungen unterscheidet (vgl. Brocher 1971), hat lange Zeit keine angemessene Resonanz gefunden. Inzwischen wird von diesem Wissen außerhalb der therapeutischen Arbeit in den unterschiedlichsten sozialen Feldern Gebrauch gemacht, und zwar sowohl in der Politikberatung wie auch in der Organisationsentwicklung und -beratung und in pädagogischen Handlungsfeldern. In den verschiedenen Institutionen beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass „menschliche Gefühle und Leidenschaften nicht vor dem Firmenportal halt machen. Hoffnungen, Sehnsüchte, Idealisierungen, Erotik, Neid, Haß, Eifersucht,

⁴ vgl. exemplarisch Chamberlain 1998

⁵ „Die Unfähigkeit zu trauern“ von A. und M. Mitscherlich erschien erst 1973

⁶ exemplarisch seien die Vorträge Adornos im hessischen Rundfunk und die dort geführten „Gespräche mit Hellmut Becker“, dokumentiert in „Erziehung zur Mündigkeit“, Adorno 1965, genannt.

Rivalität, Machtstreben, aber auch Vertrauen und Zuneigung sind nicht weniger die Grundlage des Handelns in Organisationen als rationale, vernunftbestimmte Entscheidungen“ (Mertens 1991, IX f.). Hinter der derzeit in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern geforderten „Kooperations- oder Teamfähigkeit“ verbirgt sich die Erfahrung, dass die Verständigungsprozesse in den so genannten "Arbeitsbeziehungen" komplizierter und zuweilen dysfunktional geworden sind. So überrascht es kaum noch, dass in der Aus- und Weiterbildung von Heil- und Sozialpädagogen die tiefenpsychologisch fundierten Theorien und ihre Anwendung ein nicht mehr wegzudenkender elementarer Baustein sind. Um so auffälliger ist hingegen allerdings, dass sie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern lediglich mehr oder weniger zufällig "angeboten" werden. Da bislang noch keine systematischen Untersuchungen über diese offenkundige Lücke durchgeführt wurden, versuche ich, mit Hilfe immanent tiefenpsychologischer Kategorien eine Annäherung sowohl an mögliche Beweggründe jener Mangelercheinung als auch an ausgewählte aktuelle Phänomene im pädagogischen Handlungsfeld.

2. Zur widerständigen Rezeption „des Unbewussten“

Die widerständige Rezeption der unbewussten Dynamik psychischer Organisationsprozesse im Allgemeinen und im Besonderen in der Lehreraus- und Weiterbildung mag einerseits in dem bis in die Alltagspsychologie vorgedrungenen impliziten Wissen über das Freudsche, der psychoanalytischen Metatheorie entlehnte Unbewusste begründet sein. Andererseits scheint aber die Suggestionskraft der reduktionistischen Wissenschaftstheorie der Neuzeit sowohl die Individuen als auch weite Teile der Gesellschaft derart zu durchdringen, dass die Implementierung tiefenpsychologisch fundierter Theorien, die die Wirkmächtigkeit unbewusster Organisationsprozesse zu erfassen in der Lage sind, in die Aus- und Weiterbildung für *professionell* handelnde Pädagogen zugunsten scheinbarer Sicherheiten einer „Postulats-Pädagogik“ (Hochheimer

1956) verhindert wird. Es soll gezeigt werden, dass eine mainstream-Pädagogik, die die Relevanz der intersubjektiv gestalteten Beziehungsebene mit ihrer unbewussten Dynamik ausblendet, weitgehend wirkungslos bleiben muss.

2.1 Das Unbewusste: eine Kränkung des Selbstwertgefühls

Es sei in Erinnerung gerufen, dass die Begründer der tiefenpsychologischen Schulen Mediziner waren und sich zunächst der Forschung in Diagnostik und Therapie somatogener Störungsbilder verpflichtet fühlten. Am Ende des 19. Jahrhunderts fanden dann solche "Störungsbilder" Eingang in die Medizin, die die Arbeitshypothese einer psychischen Beteiligung zuließen. Die Studien von Charcot (Paris) und Breuer (Wien), die das Spektrum "hysterischer Phänomene" unter Hypnose behandelten, führten schließlich zur Annahme von "Konversionsstörungen", d. h. es wurde ein psycho-somatischer Zusammenhang konzediert. Die Hypnose erwies sich allerdings als eine unzulängliche Form der "Therapie". Zwar waren den Patientinnen unter Hypnose unbewusst gewordene traumatisierende Szenen zugänglich, die Symptomatik der "hysterischen Phänomene" konnte jedoch nur bedingt minimiert oder gar aufgehoben werden. Erst mit den von Freud entwickelten Kategorien des „dynamischen Unbewussten“ konnten die Grenzen der hypnotischen Behandlungsmethoden überwunden werden. Die weit reichenden Implikationen dieser psychoanalytischen "Theorie vom Unbewussten" stellten eine schwere Kränkung für das "autonome Individuum" der bürgerlichen Gesellschaft am Ende des 19. und am Beginn des 20. Jahrhunderts dar. Freud konstatierte daher in seinen "Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse":

"Zwei große Kränkungen ihrer naiven Eigenliebe hat die Menschheit im Laufe der Zeiten von der Wissenschaft erdulden müssen. Die erste, als sie erfuhr, daß unsere Erde nicht der Mittelpunkt des Weltalls ist Die zweite dann, als die biologische Forschung das angebliche Schöpfungsvorrecht des Menschen zunichte machte ... Diese Umwertung hat sich nicht ohne das heftigste Sträuben der Zeitgenossen vollzogen. Die dritte und empfindlichste Kränkung aber soll die menschliche Größensucht durch die heutige psychologische Forschung erfahren, welche dem Ich nachweisen will, daß es nicht einmal

Herr ist im eigenen Hause, sondern auf kärgliche Nachrichten angewiesen bleibt von dem, was unbewußt in seinem Seelenleben vorgeht" (Freud 1916/17, 294 f.).

Die prinzipielle Ablehnung und das Misstrauen der positivistisch ausgerichteten Wissenschaften gegenüber psychoanalytischen Erkenntnisgegenständen fanden eine zusätzliche Bestätigung durch Freuds persönliche Integrität, indem er am Beginn seiner Studien offen einräumt, dass von dem Gegenstand i. e. S., dem "Unbewußten", nur "kärge Nachrichten" zu erwarten sind. Es konnte und *kann* also nur darum gehen, Methoden (weiter) zu entwickeln, mittels derer die unbewussten psychischen Organisationsprozesse und deren Vernetzung mit dem als bekannt vorausgesetzten Bewusstsein untersucht werden können. Sie müssen wissenschaftlichen Standards entsprechen und der Überprüfung zugänglich bleiben. Die empirisch abgesicherte Generierung psychoanalytisch fundierter Methoden stellte qualitative Forschungsinstrumente zu einem Zeitpunkt zur Verfügung, zu dem diese Begrifflichkeit in den Sozialwissenschaften noch nicht etabliert war. Allerdings hat eine systematische, methodisch fundierte Forschung über psychoanalytische Ergebnisse erst mit Wallerstein (USA) in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts begonnen. Die Entdeckung Freuds, dass das "Unbewußte das *eigentlich reale Psychische* (ist) ..." (1900, 617 f.; Hervorhebung: G.R.), ging weit über die Zielsetzung der Forschung, psychische Erkrankungen heilen oder lindern zu können, hinaus. Das "Unbewusste", wie auch immer in den verschiedenen tiefenpsychologischen Schulen definiert, konnte und kann nicht mehr als Spezifikum seelischer Erkrankungen isoliert werden. Die unbewusst verlaufende Vernetzung von Erfahrung ist ein universelles psychisches Organisationsprinzip, das heute nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt wird. Zu diesem allgemein anerkannten Wissensbestand haben insbesondere die "unverdächtigen" Kognitionswissenschaften in jüngster Zeit beigetragen. Deren Forschungsinteresse, die bewussten von den unbewusst verlaufenden Operationen unterscheiden zu können, hat sich aber bislang nicht erfüllt: „... bis heute konnte von den kognitiven Wissenschaftlern kaum etwas über das Unbewußte erfahren werden, was über eine Aufzählung der formalen Eigenschaften des Bewußtseins ... hinausgeht ..." (Solms 2000, 774). Auch die neuere Hirnforschung geht inzwischen davon aus, dass der eigentliche

Denkprozess unbewusst verläuft und das Bewusstsein lediglich das Ergebnis des Denkvorgangs präsentiert (vgl. Koch, Crick, 2001; Halligan, Oakley 2001; Blackmore 2001). Vor diesem Hintergrund ist die naive Kausalität, die Produkte unbewusster seelischer Organisation mit Resultaten pathogener Störungen gleichzusetzen, obsolet geworden. Gleichwohl bleibt die systematische Implementierung der aus der Anwendung dieses Wissens entwickelten Methoden und Theorien in professionelle Aus- und Weiterbildungsordnungen auf solche Handlungsfelder beschränkt, in denen es darum geht, Symptome, d. h. bereits eingetretene psychosoziale Störungen, die in dysfunktionalen Beziehungsformen manifest sind, zu *behandeln*. Die tiefenpsychologisch fundierten Forschungsergebnisse scheinen implizit – und daher besonders nachhaltig wirksam – noch immer mit "pathologischen" psychosozialen Ausnahmeerscheinungen assoziiert zu werden. Zumindest löst die Vorstellung, weitgehend nach unbewusst entstehenden inneren Konfigurationen zu handeln, Unsicherheit aus. Selbst Hirnforscher belegen diesen "normalen" psychischen Vorgang mit dem Begriff "Zombie" (Koch, Crick 2001). Der „Zombie within“ (a. a. O.) ist eine Konfiguration eines klassischen Archetypus, mit dem Gefühle der Unsicherheit und/oder Kapitulation gegenüber der unbewussten psychischen Tätigkeit reguliert werden können; insofern fungiert diese Konfiguration auch als „Coping–Strategie“. Einerseits sind in dieser Figur die Attribute des Narren aufgehoben, dessen sozialer „Ort“ außerhalb der Gesellschaft liegt. Zugleich verbirgt sich hinter dem Zombie aber auch der Archetypus des Unheilvollen, Unberechenbaren, auf den der Mensch keinen Zugriff hat. Indem er verniedlicht wird, wird ihm die implizit zugestandene Macht (vermeintlich) genommen.⁷ Solch eine entlastende Funktion hat auch die weit verbreitete Alltagstheorie vom Neurotiker. Dieser „Kranke“ wird – wie der Zombie – ausgegliedert, er ist der Andere, der keinen Ort *in* der Gesellschaft hat. Diese Entlastungsfunktion wirkt jedoch – sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene – lediglich an der Oberfläche, die immer wieder erschüttert wird durch eine "Dynamik sich wiederholender Konflikte", in der das "Subjekt, um nicht 'zerrissen' zu werden" (Heinrich 2001, 85 f.), zu Not–Lösungen greifen muss. Deren „psychische Kosten“

⁷ In Mythologien und Märchen ist es der unheilvolle „Geist“, der z. B. als „Geist aus der Flasche“ zu entweichen droht oder in Angst und Schrecken verbreitenden Figuren manifest ist, so dass es eines mit übernatürlichen Gaben ausgestatteten „Helden“ bedarf, der ihn besiegt.

bleiben so lange unerkannt, so lange *institutionalisierte Abwehrstrategien* zu *psychosoziale Arrangements*⁸ nötigen, die die Verleugnung seelischen Leids sichern. Das Theorem des psychosozialen Arrangements ist zugleich ein Synonym für die aus der Verschränkung zwischen persönlichem und kollektivem Unbewussten resultierenden Beziehungsformen zwischen Individuen. Ihnen ist daher immer auch eine historische Dimension zu eigen, deren tiefenpsychologische Dimension in der bis in die Gegenwart hinein erwünschten *Autonomie* des Individuums manifest ist.

2.2 Das "autonome Individuum" als Produkt der Verleugnung

Die Entdeckung des dynamischen Unbewussten als *universell* gültiger Modus psychischer Organisationsprozesse stellte für das "autonome Individuum" der bürgerlichen Gesellschaft – wie von Freud erwartet – eine schwere Kränkung dar. Die Anerkennung unbewusst verlaufender Verknüpfungen von Erfahrungssegmenten bedeutet schließlich anzuerkennen, seiner eigenen, bewusst intendierten (guten) Handlungsabsichten nicht sicher sein zu können. Wenn das Individuum seine unbewusst operierende psychische Organisation nicht verleugnet, findet es sich ad infinitum in einem Prozess wieder, in dem es sich selbst auf seine unbewussten Zielsetzungen und Strategien hin "beforscht". Von gänzlich unvorbereiteten Individuen, die "rational" zu handeln gelernt haben, wird daher die Anerkennung von alltäglich unbewusst gestalteten Handlungsstrategien mit Gefühlen der Unsicherheit, der Schwäche, der Abhängigkeit und des Ausgeliefert-Seins assoziiert. Allein die Vorstellung, die Fiktion vom rationalen, autonomen Individuum aufgeben zu sollen, erschüttert die seelische Balance, so dass kompensatorisch Abwehrstrategien entwickelt werden. Die psychische Homöostase wird durch Intellektualisierung, d. h. Abwertung und/oder Verleugnung des dynamischen Unbewussten sowie der Möglichkeit, den Zugang

⁸ Der Begriff des Arrangements wurde von Adler (1927a, 1928, 1931) in die Tiefenpsychologie eingeführt und bezeichnet die unbewusste Wahl von "Mitteln und Methoden im Dienste der Sicherungstendenzen" (vgl. Heisterkamp 1981, 1982 a, 1982 b). Mentzos (1996) führt den Begriff des "psychosozialen Arrangements" als Synonym für die institutionalisierte Abwehr ein. Die tiefenpsychologisch fundierte Organisationsberatung (vgl. Mertens 1991) versucht, mit diesem Konstrukt die in Institutionen und Organisationen unbewusst agierten archetypischen Konfigurationen zu erfassen.

zu dessen spezifischen Wirkfaktoren finden zu können, hergestellt. Die verleugnete seelische Tätigkeit des dynamischen Unbewussten wird individuell und kollektiv für den "kranken" Neurotiker reserviert. Das „rational“ handelnde Individuum ist aber nur deswegen völlig unvorbereitet, weil sich seine Alltagstheorie über seelische Gesundheit bzw. Krankheit innerhalb der gesellschaftlich vermittelten Praxis von psychosozialen Arrangements, d. h. innerhalb von strukturell implementierten Verdrängungsstrategien entwickelt. Eine solcher Abwehrstrategien ist die Illusion vom "autonomen Individuum".

Die Idee des "autonomen Individuums" entstand in der bürgerlichen Gesellschaft als Gegenbewegung zum Obrigkeitsstaat: das Individuum sollte vor einer umfassenden Kontrolle durch und Unterwerfung unter staatliche Instanzen geschützt werden. Bis heute wird der Begriff der Autonomie in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten unkritisch verwendet, ohne seine Tauglichkeit bzw. seinen historischen Ursprung und die Wirkung, die von ihm ausgeht, im Einzelfall zu prüfen. Auch in den Tiefenpsychologien wird immer noch von dem "zentralen Autonomie–Abhängigkeits–Konflikt" ausgegangen (Überblick bei Mentzos 2000, 78, 82). Das Ideal der "Autonomie" geht aber aus einem negativ besetzten Freiheitsbegriff hervor. Was einst als Schutz vor staatlicher Kontrolle intendiert war, mutierte inzwischen zu einer gesellschaftlich abgesicherten Verleugnung und Abwertung von basalen Bindungsbedürfnissen und der mit ihnen assoziierten "Fürsorge". Die Autonomie als Entwicklungs– oder Lebensziel schlechthin wurde aus einem politisch motivierten Widerstand übernommen und ging in theoretische Konstrukte ein, wobei übersehen wurde, die Tauglichkeit des Begriffs für die tiefenpsychologische Theoriebildung zu überprüfen. Dessen psycho–logische Dimension ist inzwischen unkenntlich geworden: dem präferierten Ziel der "Autonomie" ist der leidvolle Prozess der Verleugnung von Bindungsbedürfnissen vorausgegangen. Der Wunsch und die Zielsetzung, autonom zu sein, sind das Produkt bzw. die Reaktionsbildung (auf) unbewusst gewordene Gefühle von Schutzlosigkeit, Einsamkeit und Verlassenheit. Das "autonome Individuum" ist eine Monade, frei von Abhängigkeiten, die hier bereits die Bedeutung von Unterwerfung und Unterdrückung haben: "Die Beziehung auf den anderen, in der das Subjekt wirklich zu dem anderen kommt, ... gilt schon als ein Verlieren, Abhängigwerden"

(Marcuse 1965, 102). Unter Berufung auf wissenschaftlich legitimierte "Denkfiguren" wird suggeriert, das Individuum könne und müsse irgendwann in seiner Lebensgeschichte von seiner psychosozialen Umwelt "unabhängig" werden. Wissenschaftlich legitimierte "Denkfiguren" werden als "Sozialisationsfiguren" (Heinrich 2001) wirksam, und so *lernen* Individuen systematisch, ihre originären Bedürfnisse nach intersubjektiv teilbarer emotionaler Zuwendung, Anerkennung und Solidarität zu unterdrücken bzw. zu verleugnen. Das zutiefst beglückende Erleben seelischer "Mit-Bewegung" (Heisterkamp 1993) scheint gerade noch in der frühen Phase der "Mutter–Kind–Dyade" angemessen zu sein. Mit zunehmendem Lebensalter soll sich das Individuum aber in Richtung "erwachsener" Autonomie bewegen, während die "infantilen" Bedürfnisse nach Zuwendung, Halt und Schutz überwunden werden sollen bzw. müssen. Es wird billigend in Kauf genommen, dass in dieser Konstruktion Freiheit mit der "Negation der nährenden und begrenzenden Bindungen" und mit "der Verleugnung der primären, bewußten und unbewußten emotionalen Bindungen" (Benjamin 1993, 181) assoziiert ist. Die Denkfigur eines "autonomen Individuums" mit ihren wissenschaftstheoretischen und psychosozialen Implikationen ist eine Illusion, die als Produkt einer kollektiv abgesicherten Abwehrstrategie zerstörerisches Potenzial entfaltet. Über die historische Zeitachse betrachtet entsteht allmählich ein "... (zeittypischer) ... überkompensatorischer Egozentrismus aus Angst vor Selbstzerstörung. ... Eine *Auffüllung* des eigenen Potentials mit Hilfe der verfügbaren Objekte (erscheint) somit geradezu als Akt der Notwehr" (Richter 1972, 19 f.; Hervorhebung: G.R.). So entstehen verzerrte Beziehungsformen, deren Genese den Individuen nicht mehr zugänglich ist und einen hohen psychischen Aufwand erfordern. Sie manifestieren sich nicht selten in jenen „unspezifischen somatogenen Störungen“, welche eine „Art von seelischem Leiden“ abbildet, das nicht Krankheit im üblichen Sinne ist", sondern als „Erscheinungsform psychogenen Leidens" anerkannt werden müsse. An die Stelle des zentralen Abhängigkeits–Autonomie–Konflikts sei offenbar ein noch nicht hinreichend sicher zu definierender „zeittypischer Grundkonflikt“ getreten (vgl. a. a. O., 11).

Die verleugnete psychologische Dimension gegenseitiger Anerkennung und Fürsorge ist strukturell in den der "Freiheit des Individuums" verpflichteten neoliberalen ökonomischen Systemen verankert. Von den ökonomischen Systemen wird derzeit "der flexible Mensch" (Sennet 1998) "nachgefragt". Er soll sich rasch wechselnden neuen Aufgaben und neuen "Teams", neuen geographischen und psychosozialen Zusammenhängen "anpassen" können. Die Erwartung eines derartigen Ausmaßes von "Flexibilität" liegt jedoch außerhalb des "neurobiologischen Programms" des Menschen, dessen Entwicklung von definierbaren Bedingungen abhängig und dessen psychosoziale Kapazitätssteigerung begrenzt ist. Dem angeborenen Bindungsbedürfnis sind Gefühle der Zugehörigkeit, die Suche nach Schutz und Halt, gegenseitige Anerkennung und Zuwendung zu eigen. Die mit dem motivationalen System der Bindung und Zugehörigkeit assoziierten Bedürfnisse sind "long-life" wirksam, sie bedürfen beständiger intersubjektiver Resonanz und sind relativ anfällig.⁹ Es muss also konzediert werden, dass das Individuum sich nicht ad infinitum rasch wechselnden neuen psychosozialen Zusammenhängen "anpassen" kann. Es bedarf vielmehr der Kontinuität in verlässlichen psychosozialen Zusammenhängen, innerhalb derer stabile Bindungsmuster entwickelt werden können. Erst Kontinuität und Verlässlichkeit sichern die "Bindungskräfte von Gesellschaften" (a. a. O.). Die strukturell implementierte Versagung und Verleugnung basaler Bedürfnisse präformiert schließlich die zwischenmenschliche Beziehungsdynamik, die zu unverstandenen und überbürdenden "Kompromissen mit einer einzuhaltenden Übereinkunft" (Heinrich a. a. O., 83 ff.) nötigt. Hinter diesen "Kompromissen" verbergen sich die „Symptome ... zivilisationsgeschichtlich vermittelter Formen kollektiven Leidens. ... Wenn das Individuum versucht, an der Übereinkunft festzuhalten, kann es das nur, indem es an den Kompromissen bzw. Symptomen festhält. ... (Das Individuum) reproduziert mit seiner aktuellen Symptomatik ... Kompromisse, die sich in historischen Konfliktverhältnissen als nicht haltbar herausgestellt haben und durch *Opferkalküle* stabilisiert werden ..." (a. a. O.; Hervorhebung: G.R.). Die

⁹ vgl. die Ergebnisse der Bindungsforschung Kapitel 12.3

kompromisshaften psychosozialen Arrangements nötigen die Individuen zur Verleugnung ihrer basalen Bedürfnisse, ihnen wird schließlich nicht mehr zugestanden, „... überhaupt noch irgendwelche persönlichen Wünsche auf ihre Bezugspersonen und Gruppen (zu) richten" (Richter a. a. O., 20 ff.). Die kollektiv implementierte Verleugnung basaler Bedürfnisse nach intersubjektiv geteilter Zuwendung und strukturell abgesicherter Solidarität erfährt eine Verkehrung in ihr Gegenteil: Im Leitbild „altruistischen Wohltätertums" (a.a.O) können die eigenen Bedürfnisse bis zur Unkenntlichkeit maskiert werden. Es werden Beziehungsmodi im Spektrum von „Geben und Nehmen", „Herr und Knecht", „Täter und Opfer" gestaltet, innerhalb derer den Subjekten das eigene autochthone Bedürfnis nicht mehr zugänglich ist und sie sich genötigt sehen, es zu verschleiern und zu verschieben. Asymmetrische Beziehungssysteme halten für diese Modi von Beziehungen ein hohes Verführungspotenzial bereit. Das Leitbild „altruistischen Wohltätertums" bedeutet für die klassischen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, dass „... die Stärkeren in asymmetrischen Beziehungen nur noch Agenten erzieherischer, fürsorglicher oder dergleichen Pflichterfüllung sein sollen. ... Eltern (versuchen) ihre Kinder, Männer ihre Frauen, Lehrer ihre Schüler ... immer mehr in Rollen zu drängen, die der Stabilisierung ihrer eigenen bedrohten Selbstsicherheit dienen" (a. a. O.) sollen. Der "Altruismus", als Reaktionsbildung der verleugneten und unkenntlich gewordenen Bindungsbedürfnisse, ist mit unbewusst gewordenen Scham- und Schuldgefühlen assoziiert. Scham entsteht, wenn das Über-Ich das originäre Bedürfnis nach Zuwendung und Anerkennung als "infantilen Rest", der doch zu überwinden sei, bewertet. Die nur rudimentär gebildete innere Repräsentanz des Bedürfnisses nach Zuwendung und Anerkennung muss so ver-rückt werden, dass der Andere als Objekt der Abwehr der eigenen Insuffizienzgefühle fungiert. Der zum moralischen Leitbild erhobene Altruismus evoziert unbewusste Schuldgefühle, weil die „verfügbaren Objekte" das eigene, fragile Selbst stützen müssen. Die Schuldgefühle werden wiederum durch masochistische Tendenzen kompensiert. Freud hatte bereits in "Trauer und Melancholie" (1916) auf diese Wirkungseinheit hingewiesen. Dem Masochismus liegt die "unbewußte Hoffnung auf Liebe" (vgl. Hirsch 1997, 89), d. h. die unbewusste Sehnsucht nach intersubjektiv erfahrbarer Anerkennung und Zuwendung, zugrunde. Die Verleugnung des basalen Bindungsbedürfnisses bringt

verzerrte Ausdrucksformen hervor, die auch vom Interaktionspartner nicht mehr verstanden werden können. Als „modellhafte Manifestation, nicht als klinischen Spezialfall“ konstruiert Richter den von ihm so genannten "zeittypischen Grundkonflikt" an einem Beispiel der Lehrer-Schüler-Beziehung:

"Ein Lehrer: Er weiß nicht mehr richtig, ob das Sinn hat, woran er glaubt. Deshalb will er unbedingt, daß seine Schüler ihn in seinen Idealen bestätigen. Er fühlt sich einsam und verloren. Also will er unbedingt, daß seine Schüler ihn benötigen und gern haben ... Er fühlt sich schwach und klein. Also will er unbedingt, daß seine Schüler ihn sehr ernst und wichtig nehmen, damit er wieder an seine Stärke glauben kann. ... (er) verdrängt das, was er von den Schülern für sich will, aus dem Bewußtsein. ... Infolge seines Verdrängungsprozesses kann er nun den Schülern sein Bedürfnis nicht mehr in einer Weise zeigen, daß diese darauf eingehen könnten. Die Schüler würden ihm ja vielleicht einige Gratifikationen anbieten, wenn sie merken würden, daß sie ihn damit entlasten und freundlicher stimmen könnten. Aber jetzt haben sie diese Chance nicht mehr. Der Lehrer wiederum wird unter dem Druck seiner im Unbewußten angestauten unerfüllten Bedürfnisse zunehmend gereizt. Irrationalerweise haßt er die Schüler dafür, daß sie ihm etwas abschlagen, worum er sie gar nicht offen gebeten hat. Die Schüler wiederum ärgern sich über ihn, ... sie spüren, daß der Lehrer unter dem Einfluß eines eigenen Problems mit ihnen nur irgend etwas machen will, was für ihn selber wichtig ist. Der frustrierte Lehrer beginnt nun, seine verdrängten Forderungen an die Schüler in maskierter Form als 'pädagogische Methode' zu applizieren. ... er fordert ihren absoluten Gehorsam – als Surrogat für freiwillige Anerkennung ... Das heißt: alle seine verdrängten Wünsche setzen sich in maskierter Form dennoch durch. ... Die Schüler ... fühlen sich ... gezwungen, sich gegen dessen irrationalen Druck auf die eine oder andere Art zu wehren. ...Jede Seite frustriert die andere immer mehr, so daß sich der Gegensatz laufend verschärft." (Richter a. a. O., 21 f.).

Strukturell wird dieser historisch entstandene "Grundkonflikt" durch die Aus- und Weiterbildungsordnungen für Lehrer abgesichert und in der Sozialisationsinstanz Schule umgesetzt. Das Arrangement besteht in dem kollektiv gebilligten und geforderten "Du-sollst-Katalog", den ich als Synonym für solche Studienordnungen verwende, die die weit reichenden Wirkungszusammenhänge von intersubjektiv gestalteten Beziehungssystemen mit ihrer unbewussten Dynamik nicht erfassen. Der gerechte und gute Lehrer ist möglichst frei von *eigenen emotionalen Bedürfnissen* und deren Ausdrucksformen. Wird dieser Aspekt der *Neutralität* konsequent weiterverfolgt, ist der Lehrer dann auch frei von

lebensgeschichtlich erworbenen affektiv–kognitiv organisierten inneren Repräsentationen und Wahrnehmungspräferenzen. Erwartet wird schließlich von ihm, dass er sein pädagogisches Handeln entlang der „Postulats–Pädagogik“ (Hochheimer a. a. O.), d. h. entlang von Über–Ich–Forderungen, ausrichtet. Der Interaktionsrichtung der Postulats–Pädagogik ist die vertraute "Denk– und Sozialisationsfigur" von Kausalketten zu eigen, die dazu verführt, die Historizität von intersubjektiv gestalteten Beziehungssystemen scheinbar widerspruchsfrei übergehen zu können.

3. Aspekte der historischen Dimension „des Unbewussten“

Um den Bedeutungsgehalt *gegenwärtiger* Ereignisse zu verstehen, nimmt in den Tiefenpsychologien deren Entstehungsgeschichte die *conditio sine qua non* ein. Die Untersuchung der Entstehungsgeschichte ist in einen zunächst beinahe trivial anmutenden Zusammenhang eingebettet, nämlich in die Verschränkung zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen den gesellschaftlich (kollektiv) implementierten Formen menschlichen Zusammenlebens und deren präformierende Wirkung auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen. Diese Verschränkung ist aber nicht als einseitige zu verstehen; es ist davon auszugehen, dass die jeweilige gesellschaftliche Praxis via intersubjektiv gestalteter Beziehungen vermittelt wird. Die spezifisch tiefenpsychologische Dimension der sich wechselseitig hervorbringenden Lebensformen basiert auf einer anderen Tatsache, dass nämlich universelle seelische Grundthemen Gegenstand sowohl der intersubjektiv als auch der kollektiv organisierten Lebensformen sind. Diese, auf Jung zurückgehende tiefenpsychologisch fundierte Verschränkung zwischen Besonderem und Allgemeinen bildet den theoretischen Hintergrund der in diesem Kapitel zu explizierenden historischen Dimension „des Unbewussten“.

Nach ausgiebigen vergleichenden Studien transkulturell verwendeter Kunst– bzw. religiöser Objekte gelangte Jung zu der Schlussfolgerung, dass über die verschiedenen Kulturen hinweg *ähnliche Symbole* verwendet werden, die offensichtlich universelle psychische Grundbefindlichkeiten zum Ausdruck bringen. Er bezeichnete sie als *Archetypen*.¹⁰ Die Analytische Psychologie geht davon aus, dass seelisches Erleben vermittelt affektiv–kognitiver Organisationsprozesse zu archetypischen Konfigurationen verdichtet werden. Sie sind um Grundthemen wie Bindung und Trennung, Leben und Tod gruppiert, sie werden im intersubjektiven Feld erfahrbar und in kulturellen Objekten zum Ausdruck gebracht. Dieser Symbolisierungsvorgang von Welt– und Beziehungserfahrungen ist zugleich eine notwendige und unhintergehbare Coping–Strategie, die darüber hinaus sinnstiftend wirksam wird. Das Garnrollenspiel des kleinen Ernst ist das wohl bekannteste von Freud dokumentierte Beispiel für einen (frühen) Symbolisierungsprozess. Freud verfügte über dieses, aus einer „naturalistischen“ Langzeitbeobachtung gewonnene Beispiel aus der Kenntnis über die Lebensgewohnheiten und die Sprachcodes der Familie des 1 1/2jährigen Kindes. Er beschreibt, wie das Kind in einem Spiel die Trennungserfahrung von der Mutter sowie deren Wiederkommen verdichtet bzw. symbolisiert: der kleine Junge wirft eine Spule über sein verhängtes Bett und begleitet deren "Verschwinden" mit einem traurigen lang gezogenen o–o–o–; diese Intonation verwendet das Kind für die Abwesenheit eines Objektes, es ist "fort". Dann zieht es die Spule wieder herbei und begrüßt ihr "Wiederkommen" freudig mit "da" (vgl. Freud 1920, 11 f.). Dieser *Symbolisierungsvorgang* unterscheidet sich prinzipiell nicht von dem eines Erwachsenen. Auch das Thema – Bindung und Trennung – ist durch das ganze Leben hindurch relevant, es wird im Verlauf der einzelnen Lebensphasen lediglich in anderer Form und in Abhängigkeit vom Kontext (neu) symbolisiert. Zustände, Befindlichkeiten und Erwartungen werden in symbolisierter Form externalisiert und können schließlich via intersubjektiv gestalteter Ausdrucksformen kommuniziert werden. Es ist evident: in actu enthalten die symbolisierten Formen von Befindlichkeiten und Erwartungen weitgehend vor– und unbewusste Anteile, die

¹⁰ vgl. „Die Archetypen und das kollektive Unbewußte“ (Jung 1935)

erst nachträglich, *nachdem* sie externalisiert wurden, *sichtbar* und einer reflexiven Bearbeitung zugeführt werden können. Das bedeutet, dass die weitgehend unbewusste psychische Tätigkeit sich in Symbolisierungen manifestiert, deren sinnstiftender Gehalt zu erschließen ist. Die tiefenpsychologische Relevanz der intersubjektiv gestalteten Handlungs–Dialoge und die daraus resultierenden Lebensformen können daher "nur auf Grund (ihrer) *Wirkungen* bzw. indirekter Erscheinungen, wie sie uns in Form von ... Bildern und Symbolen entgentreten" (Jacobi 1940, 64; Hervorhebung: G. R.), erfasst werden. Das Unbewusste ist in der Analytischen Psychologie kein Ort, von dem destruktive (Trieb)Wünsche ausgehen, sondern eine Quelle persönlichkeitsbildender Bereicherung und kollektiver Aufklärung. Die "Beziehungen zwischen Bewußt und Unbewußt" (Jung 1928) werden auch nicht als antagonistische, sondern als komplementäre bzw. kompensatorische gedacht. Hier wird von einem dialektischen Prinzip psychischer Organisation ausgegangen: die (metaphorisch gedachten) Teilsysteme Bewusst und Unbewusst verhalten sich zueinander wie Thesis und Antithesis. Die kontinuierlich herzustellende Synthesis ist schließlich das Produkt eines prüfenden und entweder die Gegensätze aufhebenden oder validierenden Verfahrens. Archetypische Bilder sind Symbolisierungen von Grundbedürfnissen und Bedürfnissen des Selbst und fungieren als "coniunctio" zwischen Bewusst und Unbewusst (vgl. a. a. O.). Jung unterscheidet ein *persönliches* und ein *kollektives Unbewusstes*, die zu eben jener spezifischen Verschränkung zwischen Besonderem und Allgemeinen führen. Das persönliche und das kollektive Unbewusste sind miteinander verwoben und bringen sich wechselseitig hervor, hier wie dort sind archetypische (Denk)Figuren wirksam. Als Beispiel für die allgemeingültige Wirkmacht von Archetypen sei der Menschheitstraum vom Paradies genannt. Dieser *eine* Archetypus fungiert als unbewusstes Ziel so gegensätzlicher gesellschaftlicher Wertesysteme wie dem (in Europa aufgelösten) Kommunismus und der der Freiheit verpflichteten repräsentativen Demokratie.

".... Die kommunistische Welt besitzt einen großen Mythos (den wir eine Illusion nennen, in der vagen Hoffnung, unser überlegenes Urteil würde ihn zum Verschwinden bringen). Es ist der alte archetypische Traum von einem Goldenen Zeitalter ..., wo alles für alle im Überfluß vorhanden ist und ein großer, gerechter und weiser Herrscher einen menschlichen Kindergarten regiert. ... Wir unterstützen ihn (den Mythos; G.R.) ... durch

unsere eigene Kindlichkeit, denn unsere westliche Welt befindet sich im Griff derselben Mythologie. Unbewußt hegen wir genau die gleichen Vorurteile, Hoffnungen und Erwartungen. Auch wir glauben an den Wohlfahrtsstaat, an einen Weltfrieden, die Gleichheit aller Menschen, an Menschenrechte, an Gerechtigkeit, Wahrheit ... an das Reich Gottes auf Erden" (Jung 1968, 85).

Jung betonte immer wieder die prinzipiell heilsame Wirkung archetypischer Urbilder, die sich aber nur entfalten kann, wenn deren hoher affektiver (Sinn)Gehalt – in dem zitierten Beispiel die Sehnsucht nach einem Paradies mit all seinen Sicherheit gewährenden Lebensbedingungen – nicht unbewusst bleiben muss. So lange nämlich die Archetypen – kollektiv wie individuell – unbewusst agiert werden, erstarren sie und entfalten, weil sie in ihrer „Vollkommenheit“ oder „Reinheit“ Wirklichkeit werden sollen, ein zerstörerisches Potenzial und blockieren Entwicklung. Entwicklung (bei Jung in dem Theorem „Individuation“ aufgehoben) setzt einen ad infinitum zu vollziehenden Prozess voraus, die unbewusst gebildeten und unbewusst wirksam werdenden archetypischen Konfigurationen einer reflexiven Bearbeitung zuzuführen, m. a. W. die unbewussten Motive in bewusstseinsfähige Inhalte zu "übersetzen".

3.2 Tiefenpsychologie als Kulturtheorie

Die "Gründungsväter" (Adler, Freud, Jung) der Tiefenpsychologien verstanden die von ihnen entwickelten Theorien und Methoden von Anfang an nicht nur als diagnostisches und therapeutisches Verfahren zur "Heilung" seelisch bedingter "Erkrankungen". Sie versuchten vielmehr auch, die Tiefenpsychologie sowohl im Hinblick auf eine psychologisch fundierte Kultur-/Sozialisatonstheorie als auch als Grundlage einer allgemeinen Persönlichkeitstheorie zu etablieren. Zwar standen in der Entstehungsphase der tiefenpsychologischen Forschung die – aus der spezifisch klinischen Arbeit hervorgehenden – inneren Repräsentationen des Individuums im Zentrum des Interesses, diese wurden aber als Produkt der vor dem Hintergrund vorgefundenen strukturell implementierten sozialen

Lebensbedingungen intersubjektiv gestalteten Beziehungsformen verstanden.¹¹ Die individuelle und kollektive "psychische Realität" ist aus tiefenpsychologischer Sicht immer das Ergebnis eines Prozesses, der zwischen Vergangenheit und interpersonal vermittelter Gegenwart gestaltet wird: " ... die Jüngerer integrieren Erlebnisspuren der Älteren in ihre eigene Identitätsbildung" (Straub 1998, 28), d. h. in den psycho-sozialen "Reproduktionsleistungen" sind prinzipiell die interpersonal vermittelten (!) Erfahrungsniederschläge aus der Vergangenheit aufgehoben und bilden einen Teil der Synthese, die ein Individuum in der Gegenwart bildet. Die neuere Ethnopsychanalyse (vgl. exempl. Devereux 1967, Erdheim 1984, Parin 1978) hat dieses kulturtheoretische Paradigma der Gründungsväter wieder aufgenommen und konnte es in empirisch fundierten Studien präzisieren. Ethnopsychanalytiker versuchen, den impliziten Bedeutungsgehalt zu erschließen, der in den strukturell implementierten psychosozialen Lebensbedingungen manifest ist. Es geht m. a. W. um die tiefenpsychologische Dimension symbolisierter Lebenszusammenhänge, die sich gleichermaßen in Wissenssystemen, in der vorstaatlichen Institution Familie wie in der staatlichen Sozialisationsinstanz Schule in den intersubjektiv gestalteten Beziehungsmodi via kulturell tradierter "Rituale"¹² niederschlagen.

Dem skizzierten Paradigma der Ethnopsychanalyse folgend kann davon ausgegangen werden, dass jede "Entwicklungspsychologie auf eine bewußte oder unbewußte Geschichtstheorie bezogen ist" (Erdheim 1991, 79). Das theoretische Konstrukt ist immer ein kulturelles Produkt, und wenn sein Gegenstand die Beziehungsdimension erfassen soll, bilden die Beziehungserfahrungen der "Konstrukteure" eine spezifische implizite Motivationsquelle. Diese Spezifik ist insbesondere dann zu berücksichtigen, wenn der Gegenstand die asymmetrische Beziehungsfigur zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Kindern zu erfassen sucht. In Übereinstimmung mit den Befunden der neueren Säuglings-

¹¹ Für die psychoanalytische Metatheorie, speziell für die Trieblehre, gilt diese Aussage nur beschränkt (vgl. das eingangs skizzierten wissenschaftstheoretischen Dilemma sowie Kapitel 7 und 8). Bei einem Wechsel der Blickrichtung allerdings, die orthodoxe Rezeption der Freudschen Trieblehre, genauer den hereditären Natur-Kultur-Konflikt verlassend, zeigt sich, dass „Freud Voraussetzungen geschaffen“ hat, jenen Konflikt „weniger als ein Problem der menschlichen Natur aufzufassen, denn als ein solches der *menschlichen Beziehungen der Interaktion zwischen Psyche und sozialem Leben*“ (Benjamin 1993, 8; Hervorhebungen: G. R.).

¹² Wellendorf (1974) hat in einer breit angelegten Untersuchung zur Sozialisation in der Schule die Wirkmächtigkeit der schulischen Rituale besonders berücksichtigt.

und Kleinkindforschung konstatiert Borstelmann: "Ideas and actions about children are *interactive*, though in more complex ways than we might prefer. ... In seeking to understand times past, we are prone to search for ourselves, for earlier signs of the persons we have become." (Borstelmann 1983, 2; Hervorhebung: G.R.) In einer Untersuchung über "... Ideas about children before Psychology ..." von der Antike bis zum Ende des 18. Jahrhunderts kommt Borstelmann (a. a. O.) zu dem Schluss, dass in Erziehungszielen und in neueren Entwicklungspsychologien immer auch die "Suche Erwachsener nach der eigenen Kindheit" symbolisiert (archetypisch konfiguriert) ist. Die unbewussten Vorstellungen vom "Kind" sind daher zugleich ambivalente – in Bezug auf die eigenen Kindheitserfahrungen – und unvollendete, wie sie im Archetypus des "göttlichen Kindes" (Jung 1935) aufgehoben sind. Dieser Archetyp ist gleichzeitig mit Unschuld *und* Macht assoziiert, in ihm ist die Vision einer paradiesischen Zukunft aufgehoben. Auf das reale (!) Kind kann schließlich der Erwachsene die unerfüllt gebliebene Sehnsucht nach Wiedergutmachung der erlittenen Mängel und Verletzungen projizieren, gleichzeitig kann das Kind als Garant für die "bessere" Welt fungieren. Die lebensgeschichtlichen Erfahrungen, in der die psychische Realität der erwachsenen Bezugspersonen manifest ist, werden in der Beziehung zu Kindern wie ein *praeceptum* wirksam. In Abhängigkeit von der Durchlässigkeit zwischen den Systemen Bewusst und Unbewusst, d. h. vom Grad der Reflexion archetypischer Konfigurationen, kann dieser unhintergehbare Prozess zu einer entwicklungshemmenden Hypothek der Kinder mutieren. Bezogen auf die Generierung von Theorien wäre nach den kulturell anerkannten und/oder gebilligten impliziten und expliziten Vorstellungen über den Gegenstand, in diesem Fall über „das Kind“, zu fragen, um zu den vermuteten archetypischen Konfigurationen des pädagogisch–psychologischen Konstrukts zu gelangen.

3.3 Koinzidenzen zwischen dem Kind der Triebtheorie und dem Kind pädagogischer Konzeptualisierungen

Die pädagogisch und die psychoanalytisch fundierten Zuschreibungen an das zu „erziehende“ Kind weisen am Ende des 20. Jahrhunderts, in der Entstehungsphase der Tiefenpsychologien, auffallende Übereinstimmungen aus.¹³ In der psychoanalytischen Triebtheorie wird versucht, die psychische Entwicklung auf die Funktionen des genetischen Programms zurückzuführen. Freud erkannte, dass die biologisch gegebene "Abhängigkeit" des Säuglings von einer versorgenden, nährenden Umwelt spätestens von Geburt an psychologisch bedeutsam wird. Die neuere Säuglings- und Kleinkindforschung validiert diese Ausgangsposition: die Art und Weise, in der das Neugeborene aufgenommen, gepflegt und genährt wird, ist untrennbar mit der Generierung seiner inneren Repräsentation von "Fürsorge, später Aversion/Assertion und nicht zuletzt Exploration vernetzt."¹⁴ Die biologische "Abhängigkeit" wurde aber im Rahmen der psychoanalytischen Metatheorie in eine negativ konnotierte psychosoziale übersetzt. Zudem ist das Kind der auf die Trieblehre gestützten Metatheorie ein „unersättliches“, mit dem angeborenen „primären Narzissmus“ und der Phantasie, in die Passivität des Mutterleibes zurückkehren zu wollen, ausgestattet. Dieses Kind ist unschwer als Projektion unbewusster Selbstbilder einer Erwachsenengeneration zu erkennen, welche aus der erfahrenen Zurückweisung der kindlichen Bedürfnisse, aus dem erlittenen Mangel an fürsorglichem Schutz und Zuwendung durch die Bezugspersonen entstanden sind. In ihnen sind unbewusst gewordene Gefühle der Scham und Schuld und den daraus entstehenden (mehr oder weniger unterdrückten) Aggressionen virulent. Die der Tiefenpsychologie *vorausgegangene* Schwarze Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts zeichnete ein Bild von den „gefährlichen Unarten“ (Miller 1980, 25)

¹³ Den Konzeptualisierungen der Pädagogik wird kein eigenes Kapitel gewidmet, sie werden fallweise hier und im nachfolgenden Kapitel berücksichtigt.

¹⁴ Abweichend von den klassischen Motivationstheorien, in denen das Bedürfnis nach Nahrung an erster Stelle in der Hierarchie genannt wird, geht Lichtenberg – in einer gleichfalls hierarchischen Ordnung – von der Bedeutung der „*psychischen Regulierung* physiologischer Erfordernisse“ (Lichtenberg et al. 2000, 13; Hervorhebung: G.R.) aus. Diese Unterscheidung ist aus meiner Sicht eine höchst bedeutsame: Das Bedürfnis nach Nahrung hat eine genuin biologische Qualität, erst durch die interaktiv organisierten Beziehungsepisoden (vgl. die Ausführungen zur „primären Intersubjektivität“, Kapitel 10.2) wird die psychologische Relevanz etabliert.

des Kindes, welche solche „erzieherischen“ Methoden als notwendig erscheinen ließen, die als „seelische Grausamkeiten“ (a. a. O., 18) bezeichnet werden müssen. Die aus den eigenen Kindheits-, d. h. Beziehungserfahrungen hervorgehende Alltagstheorie Erwachsener ist mit antizipierter Unterdrückung und Unterwerfung, mit dem Kampf um das seelische Überleben assoziiert. Vor- und unbewusst mögen so die rettende Phantasie vom Paradies im Mutterleib und der Wunsch nach Rückkehr an diesen Ort vollkommenen Glücks entstehen. Es kann aber nicht übersehen werden, dass es sich um adultomorphe Phantasien handelt, die die psychoanalytische Metatheorie dem Säugling/Kleinkind unterstellt. An dieser Stelle lohnt sich ein Vergleich mit der bereits in der Antike verwendeten archetypischen Konfiguration der Höhle: bei Platon symbolisiert die Höhle keineswegs ein Paradies, in dem Milch und Honig fließen. In der Höhle herrscht vielmehr Dunkelheit, der Mensch liegt hier in Ketten, mit dem Rücken gegen den Höhleneingang. *Draußen* hingegen ist das Licht, das als Symbol für Erkenntnis und Freiheit gilt. Vor dem Hintergrund der antiken gesellschaftlichen Verfassung kann die Höhle auch als Metapher des Weiblichen verstanden werden. „Das Weibliche“ gilt in dieser Gesellschaft als minderwertig oder – vice versa – nicht vollwertig, keineswegs aber zur Erkenntnis befähigt. Auch in der psychoanalytischen Metatheorie gilt das Weibliche, gesellschaftlich gleichgesetzt mit dem „fürsorgenden“ Prinzip, als ein zu überwindendes. Es ist evident, die in der psychoanalytischen Metatheorie verwendete Denkfigur der ersehnten „Rückkehr in den Mutterleib“ weist alle Merkmale eines Archetypus auf: sowohl die versorgenden und Sicherheit/Schutz gewährenden Merkmale als auch, wenn der Archetypus nämlich die Stufe der Vollkommenheit erreichen soll, dessen zerstörerisches Potenzial.¹⁵ Würde in der psychoanalytischen Metatheorie der

¹⁵ Die Geschlechterdifferenz der psychoanalytischen Metatheorie koinzidiert mit der Ambivalenz des Mutter-Archetypus, der zugleich die nährenden/versorgenden als auch die verschlingende/Entwicklung verhindernde Frau symbolisiert. *Mit* dieser archetypischen Konfiguration wird ungebrochen gearbeitet, wobei die Diskriminierung zwischen *symbolisierender Verdichtung* von Erfahrungen und der Heredität geschlechtsspezifischer psychogenetischer Programme oft nicht mehr erkennbar wird. Exemplarisch sei hier folgendes Beispiel dokumentiert, in dem es um eine bedrohliche, Angst auslösende Situation beim Tauchen geht, in der der Autor mit einem „inneren, mich schützenden Vaterbild“ in der Lage war, „eine relative Beruhigung herbeizuführen“. In der Reflexion resümiert er: „Warum bin ich nicht zur Mutter geflüchtet? Es scheint, daß das Tauchen, die Tiefe und besonders das Höhlen- und Wracktauchen, dort wo man für längere Zeit festgelegt ist und nicht einfach flüchten kann, archaische Ängste aktiviert, von der großen, allmächtigen Mutter verschlungen und nie wieder losgelassen zu werden. Deshalb der Griff nach dem rettenden Vater, der gerade dem Jungen helfen soll und muß, sich aus dem

Mutterleib tatsächlich *metaphorisch* als Paradies bezeichnet werden, müsste die historische, i. e. S. die psychosoziale Wirkungsgeschichte, die zu diesem Bild geführt hat, berücksichtigt werden, denn Metaphern sind "*kulturelle Codierungen von Gefühlen*", d. h. in ihnen sind "*interaktive Konstruktionen*" (vgl. Buchholz 1993 a, 7–14; Hervorhebungen: G.R.) aufgehoben. Sie enthalten die aus den Beziehungserfahrungen gebildeten inneren Repräsentationen der Grundbedürfnisse einschließlich ihrer Spannungen. In der Metapsychologie Freuds werden aber Phantasien und Träume über die „Rückkehr in den Mutterleib“ nicht als Symbolisierungen von aus der Lebensgeschichte stammenden *ambivalenten Bindungsmustern* konzeptualisiert, sie repräsentieren vielmehr jenen *angeborenen* triebhaften, d. h. sexualisierten Wunsch der Rückkehr,¹⁶ der durch das ganze Leben hindurch determinierend wirksam bleibt. Die vernachlässigte Diskriminierung biologischer Prozesse von seelischen Bedürfnissen führte zu einer Lücke, die schließlich mit empirisch nicht überprüften *impliziten* Theoriegebilden gefüllt wurde. Dieses Vorgehen erlaubt(e) die Konzeptualisierung einer Entwicklungspsychologie, die das genetische Programm mit einem hereditär gegebenen psychischen gleichsetzte. Auch aus der Sicht des infant research stellt sich die Frage, von welcher Art die „interaktiven Konstruktionen“ (s.o.) sein könnten, die zur Konzeptionalisierung der biologistischen, den Säugling/das Kleinkind dämonisierenden Entwicklungspsychologie führten. Freud selbst gibt den entscheidenden Hinweis: Die *Erfahrung*, von der Zuwendung und Fürsorge anderer abhängig zu sein, stelle eine schwere narzisstische Kränkung dar (Freud 1914 a). In der „Einführung des Narzißmus“ (a. a. O.) wird, so scheint es, ungeprüft von der kollektiv geteilten Verleugnung des angeborenen Bindungsbedürfnisses ausgegangen. Mit der Konzeption vom "primären Narzissmus" wird das Grundbedürfnis nach Bindung und Zuwendung abgewehrt und in der Folge abgewertet, so dass es ausgeschlossen bleiben kann. Die stigmatisierenden Attribuierungen dieser Konzeption gehen dann auch eindeutig über eine metaphorisch "rettende"

Mütterlichen heraus und hin zum Männlichen zu entwickeln.“ (Hemmer 1998, 49; ergänzend sei darauf hingewiesen, dass Hemmer sich auf Stork 1974 stützt, der in der einschlägigen Literatur als Experte der psychoanalytisch fundierten Geschlechterdifferenz anerkannt ist.)

¹⁶ Sexualität und Bindungsbedürfnis können in der Trieblehre nicht voneinander diskriminiert werden, sie fallen undifferenziert in der Kategorie der „Libido“ zusammen (vgl. Freud 1918, 134; 1919, 257; 1933, 94)

Phantasie hinaus: dem Säugling/Kleinkind wird eine "feindliche Einstellung" seiner Umwelt gegenüber zugeschrieben, die mit seiner "Unfähigkeit ..., auf (Trieb)Befriedigung zu verzichten" korreliert ist. Im Verlauf der Entwicklung trete zwar eine "Entfernung" von den triebhaften Wünschen ein, der primäre Narzissmus werde jedoch "nie aufgegeben" (vgl. Freud 1920). Obgleich die Narzissmustheorie seit den siebziger Jahren (beginnend mit Kohut 1973) weiter entwickelt und teilweise revidiert wurde, gehen orthodoxe Vertreter der psychoanalytischen Triebtheorie ungebrochen von der *antagonistischen* Dynamik jener Abhängigkeits-Konstruktion aus. Chasseguet-Smirgel schreibt z. B. noch 1988, "... daß unsere psychische Tätigkeit nach dem universellen Wunsch, in den Mutterleib zurückzukehren, ... gestaltet ist. ... (Die) Abhängigkeit des Kleinkindes von der Mutter ... führt (dazu, daß) ... seine Psyche für immer von der primären Hilflosigkeit geprägt bleibt ..." (Chasseguet-Smirgel 1988, XX, 17). Mit immanenter Logik kann vor diesem Hintergrund dann der Säugling/das heranwachsende Kind als Mängelwesen gedacht werden, dessen psychosoziale Integration nur mühsam und gegen die "Natur" des genetischen Programms hergestellt werden kann. Es ist evident: die metapsychologische Entwicklungspsychologie, angereichert mit Metaphern, die nicht als „kulturelle Codierungen“ von Beziehungserfahrungen verwendet werden, stellt eine Affirmation der Konzeptualisierungen schwarzer Pädagogik dar. In ihr sind die archetypischen Konfigurationen des dämonischen Kindes und der schrecklichen Mutter virulent. Die Schwarze Pädagogik am Ende des 19. und auch noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Miller a. a. O.) und die Implikationen der zeitgleich (!) entstandenen Konzeption vom "primären Narzissmus" koinzidieren insofern, als dass sie die one-way-Richtung der Interaktion präformieren und legitimieren; diese Konzeptionen evozieren geradezu mit Notwendigkeit ein geeignetes *Ein*-wirken auf das Kind. In der Schwarzen Pädagogik erfordern "grundloses Schreien und Weinen ... (als) Ausdruck einer *Laune*, einer *Grille*, (als) das erste Auftauchen des *Eigensinns*" (Schatzmann 1978, 32; Hervorhebungen: G.R.) adäquate erzieherische Maßnahmen. Dem "unersättlichen" Säugling im "primären Narzissmus", mit seinem parasitären Wunsch nach Versorgung und Nahrung, wie sie schließlich nur dem Fötus zuteil werden können, muss mit pädagogischen Konzeptionen begegnet werden, die seinen natürlichen Widerstand "überwinden". Die "Schwarze Pädagogik" und die

klassische psychoanalytische Entwicklungstheorie haben ein gemeinsames Objekt, das mit vorwissenschaftlich gewonnenen Attributen ausgestattet ist.

3.4. Die tiefenpsychologisch Relevanz der historischen Verlaufsgestalt¹⁷ pädagogischer Konzeptualisierungen

3.4.1 Die Vergangenheit als Teil der Gegenwart

Die Koinzidenzen zwischen dem Kind der psychoanalytischen Metatheorie und dem Kind der Schwarzen Pädagogik sind keine zufälligen. Die bis in das 18. Jahrhundert zurückreichenden Zuschreibungen an das Kind müssen als kollektiv gebilligte *aktive* Strategien verstanden werden, die die Beziehungsformen zwischen den erwachsenen Bezugspersonen und den je nachfolgenden Generationen präformieren. Der tiefenpsychologisch fundierten Verschränkung zwischen Allgemeinem und Besonderem folgend ist davon auszugehen, dass die Generierung der metapsychologisch fundierten Entwicklungstheorie in eine Zeit fällt, in der der Erwachsenengeneration solche Beziehungserfahrungen fehlen, die sie befähigen könnten, die bindungssuchenden, vitalen und explorativen Ausdrucksbewegungen von Kindern zu "beantworten". Die ungebrochene Vitalität¹⁸ und Lebensfreude der Kinder wirkt bedrohlich und schmerzlich zugleich, sie destabilisieren die *eigene* psychische Homöostase; sie werden als das die innere Balance gefährdendes Potenzial erlebt, unterdrückt und mit den Mitteln moralisierender Soll-Kataloge abgewertet. Die hier beabsichtigte Annäherung an die historische Verlaufsgestalt pädagogischer Konzeptualisierungen soll daher die Wirkmächtigkeit des zwischen den Generationen vermittelten *inneren* Bildes von Kindheit aufdecken. Mit diesem Vorgehen ist die Erwartung verknüpft, aktuelle Phänomene im pädagogischen Feld in ihrer tiefenpsychologischen Relevanz zu verstehen und – der besonderen Genese entsprechende – Konzeptualisierungen entwickeln zu können, die als geeignete zu validieren wären, den mainstream der

¹⁷ Den Begriff der „historischen Verlaufsgestalt“ habe ich von Straub „Psychoanalyse, Geschichte und Geschichtswissenschaft“ (1998, 29) übernommen.

¹⁸ Hirsch (1997) hat in einer umfangreichen Untersuchung über „Schuld und Schuldgefühle“ den Begriff der „Vitalitätsschuld“ eingeführt, die aus dem Unvermögen der bedeutsamen Bezugspersonen resultiert, die Vitalität des heranwachsenden Kindes zu bejahen.

„Postulats–Pädagogik“ aufzubrechen. Wenn es professionell arbeitenden Pädagogen darum geht, sich der *bewusst intendierten* Zielsetzung zu nähern, ist die geläufige Frage, wie sie denn erreicht werden könne, weniger ergiebig, als die Frage danach, was sie behindert, denn "auch diese 'Behinderungen' (sind) menschliche Qualitäten" (vgl. Buchholz 1982, 33). Mit solchen „Behinderungen“ sind nicht die aus der bloßen Beobachtung zu schließenden gemeint. Jene von außen betrachteten "Störungen" müssten vielmehr auf ihren psycho–logisch relevanten Sinnzusammenhang hinterfragt werden, so dass die archetypischen Beziehungskonfigurationen erschlossen werden können. Die tiefenpsychologisch fundierte Forschung und Praxis konnte hinreichend sicher belegen, dass erst die Analyse der *emotionalen* Relevanz der Entstehungsgeschichte und –bedingungen den Verlauf von "fehlerhaften Anpassungen"¹⁹ nachzuzeichnen in der Lage ist. Den emotionalen Gehalt der Sozialgeschichte zu ignorieren oder gering zu schätzen ist gleichbedeutend mit der Vergeblichkeit, die unhintergehbaren *universellen* psychischen Organisationsformen als Wirkfaktoren ausschließen zu wollen. Wenn die Vergangenheit als in die Gegenwart hinein *wirkend* anerkannt wird, ist die Implementierung der emotional relevanten historischen Verlaufsgestalt in die Theoriebildung pädagogisch ausgerichteter Konzeptualisierungen unverzichtbar. Mit einer derartigen Implementierung ist schließlich die im affektiv–kognitiven Zusammenspiel zu findende Synthese verknüpft, "nicht gegen, sondern *mit* (der) Vergangenheit zu leben" (Miller 1980, 316; Hervorhebung: G. R.).

3.4.2 Die Fortschreibung der Schwarzen Pädagogik

Bislang liegen kaum Arbeiten vor, die die tiefenpsychologische Dimension pädagogischer Konzeptionen zu erfassen versuchen. Eine systematische Untersuchung von unbewussten Phantasien bzw. der Genese struktureller Abwehrstrategien in der pädagogischen Literatur wurde 1980 von Miller mit dem Titel "Am Anfang war Erziehung" vorgelegt. Ausgehend von den

¹⁹ Die „fehlerhafte soziale Anpassung“ ist nach Adler ein Ergebnis einer „meist über viele Jahre geübten *Kampfstellung gegen die Umgebung*“ (Adler 1920/1974, 43), die mit unzureichend ausgebildeten Bindungsparametern korreliert ist. Die idealtypisch „gelungene“ Anpassung an die soziale Umwelt liegt für ihn in der Spannung zwischen dieser und dem notwendig werdenden Widerstand gegen soziale Verwerfungen.

"Hauptmechanismen der 'Schwarzen Pädagogik', Abspaltung und Projektion", konstatiert sie, dass "Appelle an die Eltern, ihre Kinder anders zu behandeln, als es ihnen möglich ist" (a. a. O., 10), wirkungslos bleiben. Damit trifft Miller ein tiefenpsychologisches Axiom und stellt es in seinen originären, nämlich pädagogischen Zusammenhang. Es ist weder als *vordergründige* Entlastung der Elterngeneration noch als oberflächliche Schuldzuweisung zu verstehen. Es geht vielmehr um eine differenzierte Sichtweise der unbewusst gestalteten und agierten Beziehungsformen, wie sie über mehrere Generationen hinweg in Familien und in der Schule tradiert werden. Eine weitere systematische Untersuchung tiefenpsychologischer Dimensionen pädagogischer Konzeptionen stammt von Chamberlain (1998). Gegenstand sind die im und für den Nationalsozialismus (NS) von der Ärztin Haarer verfassten Erziehungsratgeber, für die eine ungebrochene Fortschreibung der Schwarzen Pädagogik des vorangegangenen Jahrhunderts zu konstatieren ist. Auch im NS gilt das Kind als von Natur aus „schwer erziehbar. Durch das Kind droht das Chaos, ständig gehen von ihm Gefahren aus. ... Es ist faul, gefräßig und unersättlich.“²⁰ ... Jedes Kind ist eine Schlacht“ (Chamberlain 1998, 195 ff.). Das Kind im NS ist insofern identisch mit dem Kind der Schwarzen Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts und dem des triebtheoretischen Modells, als dass es mit den Erwachsenen der Sozialisationsinstanzen, vorzugsweise Eltern und Lehrern, in dauerhafte und unausweichliche Kampfszenen gerät. Dennoch liegt eine für pädagogische Zusammenhänge bedeutsame Differenz zwischen dem "primären Narzissmus" der Triblehre und der nationalsozialistischen Ideologie vor. Der hier wie dort unterstellte angeborene Natur–Kultur–Konflikt führt bei Freud zwar zur Unverträglichkeit von Triebbedürfnissen mit den gesellschaftlichen, sozialen Normen. Die aus diesem Konflikt stammenden seelischen Störungen können aber mittels solcher pädagogischen Maßnahmen oder in der „analytischen Kur“ in ein für das Individuum und seine Umwelt verträgliches, z. B. die Kränkung der Abhängigkeit nicht verstärkendes Maß, abgemildert werden. In der nationalsozialistischen Erziehungsideologie ist das Kind hingegen dem verselbständigten archetypischen Vollkommenheits- und Machtrausch schutzlos

²⁰ Die Analogien zum Säugling/Kind im Konzept des „primären Narzissmus“ sind kaum zu übersehen!

ausgeliefert. Es erfährt, dass es als Individuum kein Lebensrecht hat, seine „originären Lebensbewegungen“ (Heisterkamp 1990) müssen für es selbst unkenntlich werden. Das Kind im NS muss Vater und Mutter verlassen und unter Umständen denunzieren (!), es ist nur noch dem Führer und dem Deutschen Volke verpflichtet. Ihm wurde ein autochthones menschliches Bedürfnis mit aller Macht versagt: das Bedürfnis nach Bindung an und Zuwendung von den bedeutungsvollen Anderen. Das Bedürfnis nach intersubjektiv geteiltem Erleben freudiger wie schmerzlicher Ereignisse wurde in die Anonymität der organisierten Gruppen verlegt. Bindungsbedürfnisse wurden auf die überidealisierte Figur des Führers verschoben, damit wurde systematisch zwischenmenschliche Einfühlung verhindert. Die Langzeitwirkung der nationalsozialistischen Erziehungsideologie, d. h. deren tiefenpsychologische Dimension, kann keineswegs als erforscht gelten, vielmehr wurde „der Großteil der im Dritten Reich und in den Nachkriegsjahren Geborenen ins Leben entlassenen mit frühen nationalsozialistischen Prägungen, ohne sich jemals dieser Tatsache und ihrer möglichen Folgen bewußt geworden zu sein“ (Moser 1998).

3.4.3 Die Mehrgenerationen–Perspektive in ihrer Bedeutung für die Lehrer–Schüler–Beziehung

Es mag möglicherweise zunächst überzogen erscheinen, wenn ein Zusammenhang zwischen den „unbewussten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern“, den unbewussten Bedeutungszuschreibungen an das Kind in der Konstruktion des primären Narzissmus, der Schwarzen Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts und denjenigen in der nationalsozialistischen Erziehungsideologie hergestellt wird. Dieser Zusammenhang ergibt sich aber aus dem Gegenstand der vorliegenden empirisch und tiefenpsychologisch fundierten Untersuchung. Erst die historische Verlaufsgestalt der pädagogischen Konzeptualisierungen des 18, 19. und 20. Jahrhunderts gibt Aufschluss über die aktiv intendierten Beziehungsformen, die „seelische Grausamkeiten“ (Miller a. a. O.) und Zurichtungen der Kinder als notwendig erscheinen ließen. Bis in die zweite Hälfte (!) des letzten Jahrhunderts hinein ist von Elterngenerationen

auszugehen, die selbst nur rudimentäre oder fragmentierte innere Repräsentationen für ihre eigenen „originären Lebensbewegungen“ (Heisterkamp 1991) ausbilden konnten. In leidvollen Beziehungserfahrungen mussten sie ihre kindliche Lebensfreude und Selbstbehauptung unterdrücken und abspalten, gleichzeitig wurden von ihnen Gehorsam und „Liebe“ zu den (über)mächtigen Erziehern erzwungen. An dieser Stelle ist nun die *Vergeblichkeit* von „Appelle(n) an die Eltern, ihre Kinder anders zu behandeln, als es ihnen möglich ist“ (Miller a. a. O.) zu verorten. Solche Appelle sind deswegen vergeblich, weil das das der universellen psychischen Organisation zugehörige dynamische Unbewusste die Phantasien der Erwachsenen mit den eigenen Kindheitserfahrungen anreichert. Nun sind auch die Phantasien von Bezugspersonen über (ihre) Kinder oder „Bedeutungszuschreibungen sind kein Privileg neurotischer Eltern, sondern ein *universaler Prozeß*“ (Dornes 1993, 204; Hervorhebung: G. R.), der die frühen Handlungs–Dialoge mit dem Neugeborenen/dem Kleinkind reguliert. Die Säuglings– und Kleinkindforscher haben in zahlreichen empirisch abgesicherten Studien die Bedeutungszuschreibungen in interaktional organisierten Handlungs–Dialogen von Mutter–Kind–Dyaden dokumentiert und deren entwicklungspsychologische Relevanz nachgewiesen.²¹ In der Psychotherapieforschung ist in dem Terminus der „phantasmatischen Interaktion“ (Mertens 1991) jener Prozess aufgehoben, in dem die unbewusste Phantasie von Eltern/Bezugspersonen über (ihre) Kinder in alltäglichen Beziehungsepisoden und –sequenzen mitgeteilt, vom Kind "verstanden" und "beantwortet" werden. Schließlich weisen die Befunde aus einer zehnjährigen psychoanalytischen Beratungs– und Forschungstätigkeit in Berlin-Wedding unter der Leitung von Richter (1976) auffallend häufig eine traumatisierende Rollenzuweisung von Eltern an ihre Kinder auf. Kinder werden zum Substitut eines idealisierten Partners, Geschwisters, einer Elternfigur oder eigener (elterlicher) Selbstanteile. Die aus den unbewussten Phantasien der Eltern stammenden Zuschreibungen an ihre Kinder sind – nicht selten über Generationen hinweg – in den immer wieder entstehenden, einander ähnlichen Abwehrstrategien bzw. "Rollenverteilungen" im Familiensystem manifest. In Publikationen zur Mehrgenerationen–

²¹ vgl. die Untersuchungen zur „primären Intersubjektivität“ sowie die Ergebnisse der Bindungsforschung (Kapitel 10.2 und Kapitel 12.3)

Familientherapie ist die Langzeitwirkung von unbewussten Phantasien in Familien sicher belegt (vgl. Buchholz 1982, Massing et al. 1994). Gestützt auf dieses empirisch gesicherte Datenmaterial sowie auf das gleichfalls empirisch gestützte Theorem der archetypischen Konfigurationen erscheint die Arbeitshypothese zulässig, dass in allen pädagogisch ausgerichteten Konzeptualisierungen historisch entstandene und unbewusst gewordene Phantasien über das Kind manifest sind.

Dieser Übertragungsvorgang, der hier für die Eltern–Kind–Beziehung dargestellt ist, ist auch für die Lehrer–Schüler–Beziehung gültig. Allgemein gilt, dass in der asymmetrischen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern die archetypische Figur des Kindes aktiviert wird. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Lehrer die intersubjektiv organisierten Repräsentationen aus Beziehungserfahrungen, die sie selbst als Schüler mit Lehrern hatten, *abrufen*.²² Für die asymmetrische Lehrer–Schüler–Beziehung ist zu berücksichtigen, dass die Sozialisationsinstanz Schule Lehrern und Schülern sehr unterschiedliche beziehungsregulierende Mittel zur Verfügung stellt. Die Schule hält ein Instrumentarium bereit, mit dem Lehrer die eigenen (schulspezifischen und person-spezifischen) Beziehungserfahrungen verdecken, verdrängen und verschieben können. Es fungiert als Verführungspotenzial, das den Zugang zu archetypischen Figuren im Beziehungssystem verschließt. Entwicklungsfördernde und –hemmende Über–Ich–Formen können unerkannt mit einem wohlgemeinten Sublimierungs²³–Skript der Erwachsenen legitimiert werden. Die in solchen individuellen Skripten enthaltenen unbewussten Phantasien von Lehrern über Schüler und vice versa wurden bislang noch nicht systematisch untersucht, und sie können auch nicht mit dem hier verwendeten Verfahren ermittelt werden. Manchmal erscheinen sie allerdings in Publikationen aus der Balint–Gruppen–Arbeit mit Lehrern, wenn z. B. „sadistische Impulse gegenüber Kindern (an)drängen, sehr gefürchtet, mit deutlicher Beunruhigung beantwortet und heftig abgewehrt“ werden (Körner, Winkler 1984, 266). Die Rechtfertigungsversuche von trennenden Affekten gegenüber Schülern und die Intensität der Abwehr können

²² vgl. die Befunde der neueren Gedächtnisforschung (Kapitel 13)

²³ Der psychoanalytischen Metatheorie folgend ist die „Sublimierung“ bekanntlich das erwünschte Resultat von „gelungenen“ Transformationen kulturfeindlicher Triebwünsche in kulturfördernde.

Hinweise auf die eigenen unterdrückenden und demütigenden Beziehungserfahrungen und die reaktiven Sicherungstendenzen geben. Die von der empirischen Psychotherapieforschung sowie der empirischen Säuglings- und Kleinkindforschung gesicherten Befunde geben Aufschluss darüber, wie die unbewussten Phantasien zwischen der erwachsenen Generation und der nachfolgenden – über die Generationen hinweg – vermittelt und verstanden werden. Es sind jene Modi, innerhalb derer die *abgewehrten Affekte* der erwachsenen Bezugsperson, aber auch die des Kindes "kommuniziert" werden. Aus der alltäglich sich ereignenden Lehrer–Schüler–Beziehung können weder das dynamische Unbewusste (die unterdrückten Affekte) noch dessen historische Dimension ausgeschlossen werden.

Eine empirische Untersuchung über die unbewussten Beziehungsformen, die zwischen zwei oder – die Altersstruktur an Schulen berücksichtigend – drei Generationen wirksam werden, enthält vor diesem Hintergrund dann notwendigerweise auch die belastende Hypothek der nationalsozialistischen Erziehungsideologie, die ihrerseits auf die strukturell verankerten Grundsätze "Schwarzer Pädagogik" aus dem Obrigkeitsstaat zurückgreifen konnte. Sofern also pädagogische Theorien dahingehend verändert werden sollen, Lehrern und Schülern einen Gestaltungsraum für kooperative Beziehungsformen bereitzustellen, müsste "gelernt" werden können, "nicht gegen, sondern mit der Vergangenheit zu leben" (Miller a. a. O.). Die Annäherung an die historische Verlaufsgestalt pädagogischer Konzeptionen lässt offenbar werden, dass "wirkliche Veränderungen ... weder durch verbale Manipulationen noch durch Forderungen im üblichen Sinn des Wortes und schon gar nicht durch moralische Appelle herbeigeführt werden (können)" (Schafer, 1985, 969).

4. Der "Mut zur Erziehung" aus tiefenpsychologischer Sicht

In diesem Teil steht der *gegenwärtig* verhandelte "Erziehungsnotstand" (vgl. v. Hentig 2001), welcher mit dem Appell „Mut zur Erziehung“ beantwortet wird, im Zentrum der Betrachtung. Ich werde versuchen, diesen postulierten „Erziehungsnotstand“ in seiner tiefenpsychologischen Dimension zu erfassen und in die historische Verlaufsgestalt einzuordnen. Rückschauend ist noch einmal kurz zu konstatieren: Der imperialistische Nationalstaat im 19. Jahrhundert "brauchte" den "gehorsamen Untertan". Um dieses erwünschte "Ergebnis" zu sichern, konturierte sich allmählich die kollektiv geteilte Vorstellung von einem schwer erziehbaren Kind, das – von Natur aus – mit solchen Attributen ausgestattet ist, die die Konzeptionen "Schwarzer Pädagogik" legitimieren. War das Kind der triebtheoretisch fundierten Entwicklungspsychologie und im NS noch dämonisch, könnte nach dem Zweiten Weltkrieg eine implizite Vorstellung von der Unschuld, d. h. dem Archetypus des göttlichen Kindes entstanden sein. Ich werde nachfolgend einige ausgewählte Phänomene, die zu diesem Archetypus und seinen Folgen geführt haben könnten, konfigurieren:

- Es könnte z. B. gefragt werden, ob der besondere Nachdruck, mit dem in der Folge der 68er–Bewegung *demokratisch legitimierte, soziale Lernziele* eingefordert wurden, ein Indikator für Insuffizienzgefühle, für eine hohe Verletzlichkeit und das Schutzbedürfnis der erwachsenen Generation ist. Aus dem unbewussten Glauben an die Unschuld des göttlichen Kindes heraus werden pädagogische Handlungsstrategien entworfen, die in idealtypischen psychosozialen Lernzielen manifest sind, teilweise mit hoher Unnachgiebigkeit eingefordert werden, zu verkürzten Empathie–Konzeptionen bis hin zur "non–directive"–Pädagogik verleiten. Psychologisch handelt es sich um Sicherungsmaßnahmen gegen den Verlust von Fiktionen²⁴ Erwachsener über ihre Kindheit. Die Aufhebung

²⁴ Der Begriff der „Fiktion“ hat in der Individualpsychologie zwei voneinander unterscheidbare Bedeutungen, die allerdings in enger dynamischer Affinität zueinander stehen und deren Grenzen zuweilen fließend sind. Erkenntnistheoretisch ist die Fiktion dem Konstruktivismus zuzuordnen, hier wie dort wird die Existenz einer „objektiven Realität“ nicht anerkannt. Die „objektive“ Realität ist –

dieser Fiktionen würde die Anerkennung und intrapsychische Integration von der Endlichkeit des (eigenen) Lebens erfordern. Das "göttliche Kind" hingegen ist unsterblich.

- Wenn man die *Langzeitwirkung des nationalsozialistischen Erbes* berücksichtigt, könnte der Glaube an das unschuldige Kind auch eine Projektion von sich latent schuldig fühlenden Elterngenerationen sein. So lange nämlich im Mehrgenerationen–Diskurs die historische und persönliche "Unschuld" beteuert wird, wird diese einschließlich ihrer latenten, unbewusst gewordenen Schuldgefühle an die "Nachfahren" delegiert. So bildet sich ein Komplex aus unbewusster Schuld, der, wenn keine reale Schuld (der zweiten Generation) vorliegt, eine "innere Entwicklungsschuld" (vgl. Brocher 1971) evoziert. Es besteht ein unbewusstes Schuldgefühl nicht so zu handeln und zu sein, wie man sein sollte oder könnte. Eine versöhnende Annäherung an das "Ich–Ideal" könnte erst dann gelingen, wenn das Über–Ich sich nicht durch ein verfolgendes (Eltern)Introjekt auszeichnet. Im Fall der "inneren Entwicklungsschuld" entsteht eine Spirale aus diffusen Scham– und Schuldgefühlen,²⁵ und es folgen Ängste und Aggressionen, die auf mehr oder weniger zufällig greifbare Objekte "verschoben" werden. Der aufklärende und den Komplex lösende Prozess von Trauer über das eigene und das der bedeutungsvollen Anderen "So–gewesen–sein", Prozesse der Einsicht und Wiedergutmachung können nicht beginnen, individuelle und soziale (gesellschaftliche) Lernprozesse stagnieren (vgl. Brocher a. a. O.).

für unser Handeln – irrelevant: wir kennen sie nicht, sondern nur unsere Konstruktionen“ (vgl. Bruder 1998, 244–259) von ihr. Adler unterschied in seiner Neurosenlehre die „Notwendigkeit der Fiktion“ von einem „neurotischen Festhalten“ an ihr. Die Neurose besteht bei Adler nicht darin, „daß wir Fiktionen (Konstruktionen; G.R.) folgen, sondern daß wir ‚ans Kreuz unserer Fiktionen geschlagen sind‘ “ (Adler 1912). Aus dem Mittel der Erkenntnisgenerierung, dem universellen Organisationsprinzip wird ein Selbst–Zweck: Die Konstruktion wird einer objektiven Realität gleichgesetzt. Es entstehen solche „leitenden Fiktionen“, die zur Verengung von Selbst– und Objektwahrnehmung führen und die Dialogfähigkeit einschränken.

²⁵ Die Scham–Schuld–Aggressions–Spirale ist ein aus der Psychotherapieforschung hinlänglich bekanntes Phänomen. In jüngster Zeit haben sich im deutschsprachigen Raum Hirsch 1997, Hilgers 1996, Wurmser 1981, 1986, 1987 mit diesem Komplex auseinandergesetzt.

- Auch die historisch unbekannte *Verlängerung von Kindheit und Adoleszenz* müsste untersucht werden. Es müsste gefragt werden, welche unbewussten (fiktiven) "Ziele" Elterngenerationen daran hindern, die nachwachsende Generation erwachsen, d. h. gleichzeitig so wie sie selbst und – in ihren Wertschätzungen – aber auch "anders", werden zu lassen. Die Verlängerung von Kindheit und Adoleszenz der heranwachsenden Generation korreliert mit der gleichzeitigen Verlängerung von kindlichen und adoleszenten Attitüden der Erwachsenen, "Eltern werden in ihren Bedürfnissen immer kindlicher" (Elkind 1994; zit. nach Rotthaus 1999, 38). Als Indikator für die zunehmende Unschärfe der psychologisch relevanten Unterschiede zwischen der Eltern–Kind–Generation kann m. E. die auch in pädagogischer und psychologischer Fachliteratur um sich greifende Rede von der *Partnerschaft* zwischen Kind und Erwachsenem betrachtet werden. Die etymologische Wurzel von Partnerschaft, Teilhabe, ist jedoch kaum mit der psychologisch bedeutsamen Intersubjektivität konnotiert. Die Partnerschaft war zunächst auf (juristische) Vertragspartner begrenzt und fand in der "Lebenspartnerschaft" eine Erweiterung. Was ursprünglich auf ein Bezugssystem Erwachsener bezogen war, wird unversehens auf die spezifische Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem übertragen. In dieser Konzeption, in der das Kind als "Partner" der erwachsenen Bezugsperson und vice versa gedacht wird, werden die Besonderheiten und die Unterschiede konturlos. Die Nivellierung oder Verleugnung der Unterschiede setzt aber keineswegs ihre faktische Wirksamkeit in der spezifischen Beziehung zwischen dem Kind und der erwachsenen Bezugsperson außer Kraft. Zu fragen wäre, aus welchen kollektiven "Denkfiguren" diese verkürzte Konzeption hervorgehen könnte.

Möglicherweise wird das handlungsleitende (!) Partnerschafts–Konzept aus einem undifferenzierten Modell von "Gleichheit" als universellem Menschenrecht abgeleitet, das unabhängig von den Spezifika psychosozialer Zusammenhänge zur Anwendung kommen soll. Nicht selten wird in asymmetrischen Beziehungen zwanghaft versucht, den Gebrauch von Macht bis hin zur Selbsttäuschung nicht sichtbar werden zu lassen.

Allerdings beruht die Intention, die "Ausübung von Macht und Einfluss aus Beziehungen zu eliminieren, auf einer Illusion" (vgl. Mc Laughlin 1999, 197 – 230), die bestenfalls als Sozialromantik bezeichnet werden kann. In ihrer tiefenpsychologischen Dimension ist sie ein Ausdruck von Verunsicherungen der Eltern–Generation. Kinder– und Jugendpsychotherapeuten konstatieren: Eltern suchen "... selbst verzweifelt nach Orientierung und Zuwendung, ... Kinder werden sehr früh mit den (ungelösten) Erwachsenenproblemen konfrontiert. ... ", schließlich verlängere "sich für *alle* die Adoleszenz auf Lebenszeit" (Rotthaus a. a. O., 36–38; Hervorhebung: G.R.). Der Appell "Mut zur Erziehung" ist auf der historischen Zeitachse korreliert mit dem "Verschwinden der Erwachsenenheit" (vgl. a. a. O., 36). Die in den psychotherapeutischen Praxen zu beobachtenden Phänomene von diffuser Orientierungslosigkeit (vgl. Richter a. a. O.) und Indifferenz könnten auch die Hypothese des Unschuldmoments stützen. So lange die ältere Generation nämlich in der Illusion verharret, keinen Einfluss auf die nachwachsende Generation nehmen und vor allem keine Macht in asymmetrischen Beziehungen ausüben zu wollen, so lange perpetuiert sie den unbewussten Glauben an ihre (!) "Unschuld". Die Psychodynamik jedoch, die aus der vor– oder unbewussten *Vermeidungshaltung* resultiert, evoziert geradezu verwirrende, dem double–bind entsprechende Beziehungsformen und Verstrickungen. Die Vermeidungshaltung ist eine sekundäre, d. h. eine Reaktionsbildung, primär ist hingegen das Bedürfnis, „Einfluss“ ausüben zu wollen. Auf der Grundlage von im status nascendi erhobenen Befunden der Säuglings– und Kleinkindforschung geht Laughlin von drei Komponenten, die die intersubjektiv gestalteten Abstimmungs– bzw. Verständigungsprozesse steuern, aus:

1. Es besteht "(ein) Wunsch, (ein) Bedürfnis, (eine) Absicht, Einfluß zu nehmen, zu überzeugen oder einen anderen zu zwingen, sich gemäß unserem Wunsch ... zu verhalten."
2. Es bestehe ein Empfinden bzw. eine implizite "Überzeugung des einen, daß sein/ihr Verhalten die notwendige Folge des Verhalten

des Anderen ist. Anders ausgedrückt, aus einem Wunsch oder einer Angst heraus erleben sich beide Beteiligte als vom anderen beeinflusst und ihre Reaktionen als vom anderen verursacht.“

3. "Einer der beiden Beteiligten geht davon aus, daß sein/ihr Handeln der Anlaß und die Begründung für das Re(Agieren) des Anderen ist."
(Mc Laughlin a. a. O., 200 f.)

Für asymmetrische Beziehungen gilt darüber hinaus, dass sich eine "allmähliche Ausübung von Macht" ... aufgrund von "überlegenem Wissen ... (und einer) überlegenen oder übergeordneten Position" (vgl. a. a. O.) vollzieht. Sowohl die intendierte wie die nicht intendierte Vermeidungshaltung präformiert das Beziehungssystem und führt zu verzerrten Beziehungsformen, die im Spektrum zwischen der Monotonie von Wiederholungen mit freundlicher Fassade und offener, nicht selten auf andere Argumentationslinien verschobenen Aggression anzusiedeln sind.

- Nahezu zeitgleich wurden in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die eng miteinander assoziierten Beziehungsmodi nach dem *Over-protection*-Prinzip und dem generalisierten *Empathie-Konzept* favorisiert. Die lähmende und entwicklungshemmende Wirkung des *Over-protection*-Modells ist aus der Psychotherapieforschung hinreichend belegt. Der selbsternannte protector kann, so paradox es anmuten mag, die Kontrolle über seinen Schützling nicht abgeben. Das Kind darf nicht erwachsen werden. Die Anerkennung der vollständigen Erwachsenenheit der nachfolgenden Generation erfordert auch die Anerkennung der "Generationen-Schranke."²⁶ Mit dieser Anerkennung wäre assoziiert, dass die Erwachsenen sich einander als voneinander abgegrenzte und unterscheidbare Frauen und Männer und der nachwachsenden Generation als von ihr verschiedene Bezugspersonen, die sich an einem anderen biografischen Ort auf der endlichen Zeitachse befinden, begegnen. Das gleichfalls in der Folge der "68er-Bewegung" in der Pädagogik, der

²⁶ Die Vermeidung bzw. Nicht-Anerkennung der Generationen-Schranke hat Sies (1995) ausführlich untersucht.

pädagogischen Psychologie und der Psychotherapie entstandene und zum generalisierten Handlungskonzept avancierte "Empathie"-Modell vernachlässigt wie die Over-protection-Strategie die Ebene der Intersubjektivität. Die generalisierte, d. h. als übergreifendes handlungsleitendes Prinzip fungierende Empathie ist deshalb eindimensional, weil die Beziehungsdynamik als "Sender-Empfänger"-Folge gedacht wird. Es handelt sich geradezu um ein Paradoxon, wenn mit der generalisierten Empathie Einfluss und Machtausübung vermieden werden sollen. Hinter dieser Intention verbirgt sich der masochistisch gefärbte Gewinn desjenigen, der vorgibt, sich ganz einzufühlen, so zu empfinden und zu erleben wie der (leidende) Andere. In asymmetrischen Beziehungen wird versucht, mit dieser Schablone gerade deren spezifische Struktur zu verschleiern, um der uneingeschränkten Zuneigung des "Empfängers" sicher zu sein. Es ist evident, die "Empathie"-Schablone evoziert ein Gefühl von Minderwertigkeit beim "Empfänger", ihm wird nämlich die (zu entwickelnde) Fähigkeit abgesprochen, den Rückzug bzw. die (temporäre) Abwendung des Anderen als partielle und nicht generelle "Diskonkordanz"²⁷ im Beziehungsgefüge zu verstehen. Es schleichen sich ein diffuses Unbehagen und Zweifel an der Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit ein, was schließlich – insbesondere bei heranwachsenden Kindern – zu ambivalenten Bindungsmustern führen. Die grundsätzlich gegebene Möglichkeit, "unbewusste Botschaften" in der Zirkularität von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen zu decodieren, wird eingeschränkt. Heisterkamp (1995, 102 f.) entdeckt "im Begriff der Einfühlung (eine) geheime Verführung", er führt u. a. aus: "die Einbahnstraße der Einfühlung (wird) geradezu umgepolt." Das grandiose Selbst des Therapeuten²⁸ schwäche die Wahrnehmung seiner eigenen Impulse, so dass er diese nicht mehr von der "emotionalen Einwirkung" des Patienten unterscheiden könne. Der Therapeut gibt also seine aktive Position in der Beziehung auf, "er fühlt sich ... nicht in den Patienten ein,

²⁷ Mit dem hier verwendeten Begriff der „Diskonkordanz“ lehne ich mich an die nachfolgend zitierte Untersuchung über „Formen der Empathie“ von Heisterkamp 1995 an.

²⁸ Es handelt sich hier zwar um eine therapeutische Beziehung, die in der klinischen Forschung entstandene Konzeption der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse gilt jedoch als *universeller Organisationsmodus*.

sondern hält sich umgekehrt offen für dessen emotionale Einwirkungen." (a. a. O.). Es ist offensichtlich, nur mit Hilfe der Wahrnehmung der *eigenen* Impulse kann jener Suchprozess beginnen, "unbewusste Botschaften" im intersubjektiv zu validierenden Verfahren zu decodieren. Heisterkamp fasst zusammen: "Der Begriff der Einfühlung ist zu eng. ... Das Fühlen steht immer in funktionalen Gesamtzusammenhängen. Nach klassisch individualpsychologischer Auffassung können Gefühle nur im Rahmen fiktiver Lebensentwürfe verstanden werden." (a. a. O., 103). In dem hier zur Debatte stehenden Zusammenhang ist der "fiktive Lebensentwurf" des "Mächtigeren" von besonderem Interesse. Er basiert auf der verleugneten Position der Überlegenheit in strukturell und lebenszeitlich bedingten asymmetrischen Beziehungen. Die Regulierungsfunktion der verleugneten Selbstanteile ist mehrfach konnotiert: die Unsicherheiten über die eigene Autorität und/oder die Angst vor eigenen Sadismen müssen nicht überprüft und einer Klärung (Einsicht) zugeführt werden, der status quo mit einem grandiosen Selbst und zufrieden gestellten Über-Ich kann erhalten bleiben. Die zum Zwecke der eigenen Gratifikation entwickelte "Illusion von einem ausgeglichenen Spielfeld ... von einem Sieg der *Demokratie*" (Mc Laughlin a. a. O., 202; Hervorhebung G.R.) wird perpetuiert, so dass in der Folge schließlich der Appell „Mut zur Erziehung“ notwendig wird.

Werden die dargestellten Phänomene zusammengefasst, erscheinen sie beinahe wie eine logische Folge. Die vermutete Unschuld des Kindes erscheint für die Zeit nach dem Nationalsozialismus als projizierter Wunsch, d. h. Selbstanteil der erwachsenen Generation nur allzu verständlich zu sein. Eine solche unerkannte Projektion würde auch, um die selbst-stabilisierende Illusion erhalten zu können, die Verlängerung der Adoleszenz nach sich ziehen. Diese hat allerdings (auch) einen höchst ambivalenten Gehalt, sie sichert den Status der Abhängigkeit der nachfolgenden und den der Überlegenheit der erwachsenen Generation. Außerdem kann die asymmetrische Beziehungsfigur verleugnet werden, indem mit gleichsam intrusivem Verhalten an adoleszenten Lebensweisen festzuhalten versucht wird. Das Modell der Partnerschaft offenbart geradezu die Vermeidung von Machtausübung, so dass im Sinne einer Kompromisslösung von der

generalisierten Empathie, dem „over–protection–Modell“ und der non–directive Pädagogik Gebrauch gemacht werden. Diese ausgewählten Phänomene können auch als eine weitere Explikation des „zeittypischen Grundkonflikts“, wie ihn Richter (a. a. O.) beschreibt, verstanden werden, denn der Imperativ „Mut zur Erziehung“ impliziert (und validiert?) ja bereits die Entmutigung der erwachsenen Generation. Wenn schließlich ein „Erziehungsnotstand“ konstatiert werden kann, so ist jener Imperativ ganz offensichtlich nicht geeignet, den Notstand aufzuheben. Es kann vielmehr erwartet werden, dass er als *generalisierte* Leitidee wiederum die Ebene des Unbewussten in den intersubjektiv gestalteten Beziehungen verfehlen wird.

5. Die Grenzen und das Verführungspotenzial eines politischen Ordnungsbegriffs

Der so genannte „Pisa–Schock“ (Baumert et al. 2001) hat in bemerkenswert kurzer Zeit zu strukturellen Veränderungen in der schulischen Ausbildung geführt. Um so auffälliger ist allerdings, dass der auch für die pädagogische Arbeit in der Schule anerkannte „Erziehungsnotstand“ im öffentlichen Diskurs keine ihm angemessene Berücksichtigung findet. Dass die strukturellen Parameter der Institution Schule entlang des demokratischen Grundwertekatalogs auszurichten sind, gilt als eine notwendige Bedingung zur Erfüllung ihrer Aufgabe. Dass die Strukturen aber keineswegs als hinreichende Bedingung gelten können, soll in diesem Teil am Beispiel des politischen Ordnungsbegriffs der Demokratie gezeigt werden.

5.1 Der Ausschluss der Beziehungsebene bleibt gesichert

In der Folge der 68er-Bewegung wurde die Reduktion des politischen Ordnungsbegriffs der "Demokratie" auf seine formalen Kriterien in Frage gestellt. Mitbestimmung in Organisationen, Partizipation an der Willensbildung und Selbstbestimmung konturieren die essentials eines dynamisch gedachten Demokratiebegriffs. Die „Frankfurter Schule“ leistete dabei insofern Pionierarbeit, als dass sie die Möglichkeit der Entwicklung einer sich als dynamische Demokratie verstehenden Gesellschaft in Abhängigkeit zu deren Vorstellungen von „Bildung Erziehung“ setzte.²⁹ Im Rahmen der Kritischen Theorie ging es darum, Bildung und Erziehung vom „Mythos der Neutralität“ (Orange et al. 2001) zu befreien; auf die Praxisebene heruntergebrochen folgt aus dieser Intention, der Ebene der Intersubjektivität, m. a. W. der Ebene der *Vermittlung* von Bildungs- und Erziehungszielen, besondere Beachtung zu schenken. Konsequenterweise wurde dabei u. a. auch die Funktion des Lehrers untersucht. Adorno bezeichnete ihn als „Agenten ... je geltender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse“³⁰ (vgl. Albrecht 1999, 404). Für Adorno waren die Funktion und die Wirkmacht des Lehrers nicht aus ihren sozial- und insbesondere tiefenpsychologisch relevanten Zusammenhängen zu trennen.³¹ Dieser sozial- und tiefenpsychologisch fundierte Theorierahmen wurde allerdings nicht nachhaltig rezipiert oder gar systematisch in die Lehrer-Aus- und Fortbildung implementiert. An die vollzogene verkürzte Implementierung demokratischer Prinzipien in die unterschiedlichsten psychosozialen und kulturellen, insbesondere aber in (schul)pädagogische Zusammenhänge³² war die illusionäre Hoffnung geknüpft, Machtbedürfnisse der Überlegenen und Unterdrückung der Unterlegenen aus asymmetrischen Beziehungen eliminieren zu können. Es muss aber konstatiert werden, dass durch die strukturelle Verankerung demokratischer Verfahren weder die "nicht

²⁹ Auf der Grundlage der Kritischen Theorie etablierte die Frankfurter Schule eine „... politische Pädagogik, ... die den fundamentalen Wandel der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer empirisch orientierten Erziehungswissenschaft anleitete“ (Albrecht 1999, 405).

³⁰ Adornos Bild vom „Lehrer als Agenten“ gilt als exemplarisch für den „Einfluß der Kritischen Theorie ... in der Pädagogik“ (a. a. O.).

³¹ In den „Tabus über den Lehrerberuf“ (1965) steht die Ambivalenz der verleugneten Macht des Lehrers im Mittelpunkt.

³² Die Etablierung von Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen ging nicht zuletzt auf ein unkritisches Gleichheitspostulat demokratischer Ordnungen zurück.

intendierte" Einflussnahme zu vermeiden ist, noch die "unbewussten Botschaften" vermieden oder – in pädagogischen Zusammenhängen – die Asymmetrien aufgehoben werden können. Die formal gesicherte demokratische Ordnung und ihre Erweiterung um die *bildungssoziologischen* Wirkfaktoren erweisen sich als unzulänglich, die Dynamik der Lehrer–Schüler–Beziehung einschließlich ihrer unbewussten Dimensionen zu erfassen.

Die für die öffentlichen Sozialisationsinstanzen verantwortlich Zeichnenden scheinen aber weiterhin mit dem Verweis auf die derzeitige, demokratisch verfasste Gesellschaft die Frage nach den *Entstehungsbedingungen entwicklungsfördernder oder –hemmender Beziehungsformen* zu übersehen. Die Fülle neuer Erlasse und weiterer struktureller Veränderungen durch die Kultusbürokratie verweisen auf den systemimmanenten Bewegungsradius. Explizit und implizit wird offensichtlich davon ausgegangen, dass mit den demokratisch legitimierten Mitbestimmungsgremien in den Schulen und mit den auf die demokratische Verfassung verpflichteten Lehrern, die doch schließlich nach Studienordnungen, die – im *erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium* – diesem Prinzip folgen, ausgebildet sind, persönlichkeitsdeformierende Beziehungen beherrschbar (!) sind. Übersehen wird dabei, dass aus dem – nicht in Frage zu stellenden – politischen Ordnungsbegriff zwar "Lern"- bzw. "Erziehungsziele" abgeleitet werden können, deren *Vermittlung* aber von den je intersubjektiv gestalteten Beziehungsformen abhängig bleibt. Es sei in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hingewiesen, dass "Appelle" – als solche fungieren die demokratisch legitimierten pädagogischen Zielsetzungen – an die erwachsenen Bezugspersonen (vgl. Miller a. a. O.) Beziehungsformen evozieren, in denen die unbewusst wirksamen Tendenzen zu *Vermeidungshaltungen* führen, welche ihrerseits verhindern, das diffizile Machtgefüge in asymmetrischen Beziehungen angemessen zu analysieren.

5.2 Die Vermittlung eines sozialpsychologisch bedeutsamen Lerngegenstandes

Dass die von der Kritischen Theorie, vom „demokratischen“ Prinzip abgeleiteten Ziele nicht erreicht werden können, so lange die universelle unbewusste Organisation von Erfahrung ausgeblendet bleibt, hat Friedmann (1983) eindrucksvoll nachgewiesen. In einem einjährigen Forschungsprojekt, in dem eine hohe Bandbreite qualitativer Methoden angewandt wurde, ging Friedmann in einer dritten Schulklasse der Frage des "geheimen Lernens" nach. In einer erfahrungsnahen Form des Lernens, dem Rollenspiel, wurde das Thema „Vorurteile über Gastarbeiterkinder“ behandelt. Jeweils nach den gespielten Sequenzen forderte die Lehrerin die Kinder auf, alle Äußerungen zu sammeln, die „völlig falsch“ waren, die Kinder sollten sich auf das Wesentliche im Rollenspiel beschränken. Hier, so konstatiert Friedmann, wird "gelernt ..., so zu spielen, wie die Lehrerin es wollte, d. h. gelernt wurde, sich nach den Anforderungen der Lehrerin zu verhalten“ (a. a. O., 154 ff.). Es ist evident, die Lehrerin selbst hat „erfolgreich gelernt“, in Kategorien von „richtig“ und „falsch“ zu denken, die Fähigkeit zur metakognitiven³³ Revision ihres methodischen Instrumentariums scheint entweder verlernt oder nicht hinreichend ausgebildet zu sein. Mit der ihr von der Institution Schule verliehenen „Wissensmacht“ versucht sie, die Aufhebung von „Vorurteilen gegen eine Minderheit“ zu erreichen. Die Grundlagen der Universalität affektiv–kognitiv organisierter Lernprozessen sind offenbar nicht bekannt, das erprobte und (wahrscheinlich) angeeignete didaktische Modell sichert zu, dass bei guter Vorbereitung (!) das zuvor ausgewiesene „Ergebnis“ zu erreichen sei. Die *unter* diesem keineswegs in Frage zu stellenden Vorgehen liegende Dimension ist allerdings eine implizite. Die ausgewiesene „Erwartung“ setzt einen höchst sensiblen psychischen Organisationsprozess voraus: die „spontanen“ Reaktionen der Kinder auf die erwarteten (!) ebenso „spontan“ vorgebrachten Diskriminierungen werden ein „Mittel zum Zweck“, ohne diese psychische (Ent)Äußerung der Kinder kann der Lerngegenstand nicht erfasst, d. h. am Ende der Stunde nicht in einen Merksatz (Imperativ) gegossen werden. Ein

³³ Die Grundlagen und Funktion der metakognitiven Organisation sind unter in Kapitel 12.6 dargestellt.

solches didaktisches Vorgehen bewirkt geradezu, das unterstellte „Lernziel“ zu verfehlen. Die szenischen Einheiten des Rollenspiels gehen aus den aus der *Erfahrung* gebildeten *inneren Repräsentationen* zum fraglichen Themenkomplex hervor. Die inneren Repräsentationen sind ausgezeichnet durch ihren *emotionalen Kern*,³⁴ und auf diesen nicht explizierten emotionalen Kern greift der Lerngegenstand – gleichsam intrusiv – zurück, um das „richtige“ Lernziel zu erreichen. Im Rollenspiel werden aber – nicht nur von Kindern – die „spontan“ aktivierten inneren Bilder mit ihrem archetypischen Gehalt externalisiert. Wenn nun die unbewusst organisierten Externalisierungen mit dem *Urteil* "richtig" oder "falsch" versehen werden, lernen diese Kinder wie die Kinder zu Zeiten der Schwarzen Pädagogik, dass ihre Gefühle und damit sie *selbst* "nicht richtig" sind. Spielen ist durch seinen offenen Ausgang, das Unvorhersehbare charakterisiert. Im Rollenspiel könnten sich die Kinder der Differenz zwischen ihrer subjektiven Wirklichkeit und einer anderen Möglichkeit nähern, wenn die Lehrerin ein diesem Lerngegenstand angemessenes Modell zur Gestaltung von Beziehungsformen hätte. Mit einem solchen könnte zu einem weiteren explorativen Informationsbedürfnis angeregt und das bei diesem Thema besonders zu berücksichtigende hohe und anfällige Schutzbedürfnis hergestellt werden. So lange die miteinander vernetzten motivationalen Bedürfnisse (hier das Sicherheit und Schutz suchende Bindungs– sowie das Explorationsbedürfnis³⁵) mit ihrem affektiven Kern von Lehrern nicht hinreichend berücksichtigt werden können, so lange sind diese genötigt, auch an der tradierten Vorstellung von voneinander separierten emotionalen und kognitiven Organisationsprozessen festzuhalten. Es ist aber eine entlastende Illusion anzunehmen, die didaktische Aufbereitung des Unterrichtsgegenstandes und seine Vermittlung seien ein primär kognitiver Vorgang. Lehrer und Schüler wenden *gleichermaßen* affektiv–kognitiv organisierte Handlungsstrategien an, aus denen die unvorhersehbare (!) spezifische Verlaufsgestalt, aufgehoben in der Beziehungsdynamik, von "Unterricht" hervorgeht. Sie ist das Ergebnis eines Prozesses höchst subtiler und unhintergebarster Feinabstimmungen zwischen den Beteiligten. Dieser, im affektiv–kognitiven Zusammenspiel *unbewusst* organisierte Prozess ereignet sich

³⁴ vgl. Kapitel 13

³⁵ Zur besonderen dialektischen Spannung zwischen Bindungs– und Explorationsbedürfnis vgl. die Ausführungen in Kapitel 12

unabhängig vom Lerngegenstand. Fragen der Vermittlung von Lerngegenständen können daher nicht auf ein funktionales didaktisches Schema reduziert werden. Bei der Vermittlung von Lerngegenständen bildet die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern die *conditio sine qua non*. Ordnungspolitische Kategorien und deren strukturelle Implementierung in den Schullalltag können die Beziehungsformen nur an ihrer Oberfläche verändern, deren unbewusstes Potenzial kann in seiner entwicklungsfördernden Dimension nicht erreicht werden.

6. Zusammenfassung

Als das die Tiefenpsychologien generierende Moment gilt „das“ Unbewusste als das „eigentlich reale Psychische“. Daneben zeichnen sich die Tiefenpsychologien aus durch die besondere Berücksichtigung des historischen Kontextes, innerhalb dessen die psychische Entwicklung verortet ist. Es wird konzediert, dass der historische Kontext die Bedingungen herstellt, innerhalb derer die Individuen einander ähnliche Beziehungsformen gestalten und dabei zugleich ihre je einmaligen Organisationsstrukturen ausbilden. Die durch die unterschiedlichen historischen Bedingungen präformierten Beziehungserfahrungen bilden gleichsam das „Material“, aus dem die intrapsychisch repräsentierten „Inhalte“ stammen. Als *unabhängig* von den je besonderen historischen Bedingungen gilt die für universell gehaltene „Arbeitsweise“ der Psyche, die Jung in der Metapher der „Anatomie“ erfasste. Deren Modalitäten sind – auf der Grundlage unterschiedlicher und teilweise auch disparater Theorien – in der Klinischen Theorie der Psychoanalyse (Freud),³⁶ den Kategorien der Individualpsychologie (Adler) und der „Analytischen Psychologie“ (Jung) ausgewiesen. Das Spezifikum der von der Analytischen Psychologie konzeptualisierten Fähigkeit zur Bildung archetypischer Konfigurationen findet in dieser Arbeit eine besondere Berücksichtigung. Bei allen Unterschieden, darauf sei noch einmal hingewiesen, besteht in den drei tiefenpsychologischen „Schulen“ Konsens darüber, dass das Unbewusste die Funktion des zentralen Organisators einnimmt. Von diesem Vermögen macht das

³⁶ Die in der Klinischen Theorie generierten „Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie“ (Sandler et al. 1979) sind zugleich auch „normalpsychologische“ Arbeitsweisen. Im Kern handelt es sich um die *unbewusst* organisierten Übertragungsvorgänge.

Individuum Gebrauch³⁷, um seine Welt– und Beziehungserfahrungen entlang der Grundbedürfnisse zu organisieren. Sowohl die Grundbedürfnisse als auch die Arbeitsweise der Psyche gelten, dem derzeitigen „state of the art“ folgend, als im genetischen Programm angelegt. Aus dem reziproken Wechselspiel zwischen Besonderem, dem historischen Kontext, durch den die Beziehungserfahrungen präformiert sind, und Allgemeinen, der unveränderlichen „Anatomie der Psyche“, gehen auch die kulturellen Objekte einer Gesellschaft hervor, denen die Produkte wissenschaftlicher Arbeit zuzurechnen sind. Der in ihnen aufgehobene, aber unbewusst generierte *Sinn* wirkt bis in die alltäglichen Lebenszusammenhänge hinein, er kann allerdings „nur auf Grund seiner *Wirkungen* bzw. indirekter Erscheinungen, wie sie uns in Form von ... *Bildern* und *Symbolen* ... entgegentreten“ (Jacobi 1940, 64³⁸; Hervorhebungen: G.R.), erfasst werden. Für die unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten besonders relevanten pädagogischen Konzeptualisierungen muss eine nachhaltig widerständige Rezeption der *Wirkungen/Symbolisierungen* der unbewusst organisierten Beziehungserfahrungen konstatiert werden. Das mag teilweise auf die „Kränkungen“ zurückzuführen sein, die mit der Anerkennung und Implementierung des Unbewussten in die Selbstkonzeption der „aufgeklärten“ und „autonomen“ Individuen der Neuzeit einhergehen. Das Selbstkonzept des „autonomen“ Individuums der Aufklärung ist aber, wie noch weiter zu explizieren sein wird, ein reaktives: Aus einer ordnungspolitischen Kategorie abgeleitet, wurde es in das Theorem vom Abhängigkeits–Autonomie–Konflikt transformiert. Das in der Hierarchie der Grundbedürfnisse weit oben platzierte Bedürfnis nach Bindung und Zuwendung wird dabei übersehen. Die dargelegten Koinzidenzen zwischen dem

³⁷ Adler bezeichnete die von ihm begründete Individualpsychologie auch als „Gebrauchspsychologie“. Er grenzte sich damit von einer „Besitzpsychologie“ ab, die sowohl in der psychoanalytischen Metatheorie wie auch in neueren Milieutheorien postuliert werden. Gemeinsam ist solch unterschiedlichen Theorien die Annahme von Determinismen. In der Freudschen Theorie, indem die gesellschaftlichen Kontexte weitgehend unberücksichtigt bleiben, in den Milieutheorien, indem das Milieu als unüberwindbare Prägung betrachtet wird. Adler stellte keineswegs die Bedeutung somatogener Erbfaktoren in Frage, ordnete ihnen aber keine determinierende Funktion im Hinblick auf die psychische Entwicklung zu. Von entscheidender Bedeutung für die psychische Entwicklung sind für Adler die *Beziehungserfahrungen*, die *aktiv* mittels der unveränderlichen psychischen Organisationsmodi zum Lebensstil des Individuums zusammengeführt werden.

³⁸ Der Jungianer Jacobi fügt an dieser Stelle eine Fußnote ein, die ich hier wiedergeben möchte: „Die Parallele mit den Methoden der Physik und ihrer Hypothesenbildung liegt auf der Hand. Dort werden auch nicht die Wellen und die Atome selbst wahrgenommen, sondern es wird auf Grund beobachteter Effekte auf sie geschlossen und nach Hypothesen gesucht, die das Beobachtete und Postulierte in möglichst umfassender Weise zu erklären vermögen. (Jacobi a. a. O.)

Kind in der psychoanalytischen Metatheorie und dem Kind pädagogischer Konzeptualisierungen zeigen: Hier wie dort handelt es sich um das Kind, dessen Grundbedürfnis nach Bindung, nach Schutz und Zuwendung zurückgewiesen und ihm stattdessen primär narzisstische Wünsche, Grillen, Launen, ja Bössartigkeit unterstellt wurden. Hier kann ein weiterer Grund für die widerständige Rezeption tiefenpsychologisch fundierter Theorien vermutet werden. Das Konstrukt eines dämonischen Kindes ist mit den aus ihm hervorgehenden Zurückweisungen und Demütigungen assoziiert, und zurück bleibt schließlich das *verletzte* Kind. Da die Berührung mit diesem verletzten Kind als schmerzliche antizipiert wird, wird die innere Balance sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene durch Verleugnung und Verdrängung gesichert. Die Konzeptualisierung des dämonischen und schwer erziehbaren Kindes wurde zwar in der Pädagogik der jüngeren Vergangenheit aufgebrochen, an dessen Stelle trat aber die andere Seite des Archetypus, das unschuldige/göttliche Kind. Bei allen Unterschieden wird hier wie dort von einem Kind ausgegangen, das von „Natur“ aus mit Eigenschaften ausgestattet ist, die zu generalisierten Handlungsmustern (ver)führen. Mit immanenter Logik resultiert aus derartigen Konzeptualisierungen die Richtung der Interaktion, nämlich auf das Kind in einer mit jenem Konzept (!) verträglichen Weise einzuwirken. Diesen Konstrukten liegt das obsolet gewordene monadologische Modell psychischer Organisation zugrunde. Die implizite Handlungstheorie wäre demnach eine mechanistische, die die dyadische Grundgestalt des Beziehungssystems verfehlt. Das mechanistische Beziehungsmodell entspricht in seinen Grundzügen dem Sender–Empfänger–Modell, welches Fremd–Attribuierungen evoziert. Das intersubjektive Moment der Genese von z. B. nicht intendierten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern kann nicht erfasst werden, und die Bedingungen, die zu „immer wieder“ entstehenden ungewollten Szenen führen, bleiben unzugänglich.

Dem von der psychoanalytischen Metatheorie konstruierten mechanistisch–monadologischen Modell von Beziehungssystemen liegen nicht mehr haltbare erkenntnis– und wissenschaftstheoretische Prämissen zu Grunde. Es zeichnet sich gegenwärtig ein Paradigmenwechsel (vgl. Gill 1997, Orange et al. 2001) ab, dessen Implikationen in handlungsrelevante Konzeptionen zu transferieren sind. Vor dem Hintergrund der dargelegten Koinzidenzen in den Konzeptualisierungen

„des Kindes“ in der psychoanalytischen Metatheorie und der Pädagogik ist dieser Paradigmenwechsel auch für die aus entwicklungspsychologischer Sicht hoch bedeutsamen pädagogischen Handlungszusammenhänge unumgänglich. Die Unzulänglichkeit mechanistisch–monadologischer Modelle im Gegenstandsbereich psychosozialer Zusammenhänge kann aus kaum einem anderen Konstrukt als der psychoanalytischen Triblehre so eindeutig extrahiert werden. Wenn im nächsten Teil der Arbeit daher zunächst die Grundlagen der Triebtheorie nachgezeichnet werden, geschieht dies in der Absicht, die Reziprozität zwischen erkenntnis– und wissenschaftstheoretischen Prämissen und lebensweltlichen, d. h. psychologisch relevanten Zusammenhängen aufzuzeigen.

II. Der Forschungsgegenstand in der Tiefenpsychologischen Theorie

7. Grundlagen der psychoanalytischen Triebtheorie

7.1 Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Entwicklungslinien

Das triebtheoretische Paradigma einer gespaltenen Psyche, deren "Tätigkeit" determiniert ist von unversöhnlich gegeneinander gerichteten (Trieb-)Kräften, geht auf verschiedene, in enger Affinität zueinander stehende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Entwicklungslinien zurück. Der *Rationalismus* der Aufklärung verwarf metaphysische Fragestellungen, so dass solche Forschungsgegenstände, die sich den Methoden der reduktionistisch interpretierten mathematisch-physikalischer Weltbilder entzogen, nicht generiert werden konnten. Die Methoden der neuen "Naturwissenschaften" garantierten, zur "wahren" Erkenntnis gelangen zu können. Der Forschungsgegenstand muss daher separiert werden von solchen Störvariablen, die Zweifel (Descartes) an der als "wahr" und damit als "wirklich seiende Tatsache" auslösen könnten. Als Störvariable gelten sowohl das forschende Subjekt selbst, dessen Erkenntnisakte von seinen Empfindungen/Emotionen getrübt werden (können) als auch die nicht der "Sache" (res) zugehörigen "Kontextfaktoren". Die Erkenntnistheorie des Rationalismus war von dem Ziel geleitet, "eine Urschicht der Wirklichkeit bloßzulegen, in der sie selbst vor aller symbolischen Deutung und Bedeutung erfassbar wird" (Cassirer 1972, 5; Hervorhebung: G. R.). Die reduktionistisch interpretierten Gesetze physikalischer Gegenstandsbereiche versprachen, den cartesianischen Zweifel an der Fähigkeit zu objektiver Erkenntnis überwinden zu können. Auch für Kant ist die "reine Form theoretischer Erkenntnis" ausschließlich der Mathematik und den auf mathematischer Grundlage arbeitenden Naturwissenschaften vorbehalten. Alle beobachtbaren Phänomene, alles Empirische also, das nicht durch die Begriffe der Zahl und der Größe definiert werden kann, entzieht sich der wissenschaftlichen Erkenntnis, es verbleibt auf dem Niveau "bloßer Materie". Dem grundsätzlich zur reinen Erkenntnis befähigten Subjekt wird eine Ebene "bloßer Materie", die *gegebenen Empfindungen*,

zugeordnet. Damit steht Kant zwar noch in der Tradition des seit der Antike tradierten Dualismus von Materie (Stoff) und reinem Geist. Er löst sich allerdings von dem tradierten Antagonismus zwischen "reinem Geist" und störender "Materie" im Erkenntnisakt. Es bleibt schließlich für ihn ungeklärt, wie sich die a priori gegebenen Formen der Ratio und die gleichfalls gegebenen Empfindungen zueinander verhalten. Cassirer sieht bei Kant eine Aufweichung jener antagonistischen Bewertung: "Sinnlichkeit und Verstand gehören ... (nun) ... verschiedenen Schichten des Daseins an, sie liegen allen empirischen Tatsachen voraus und sind eine nicht weiter faßbare ‚Urschicht‘ allen Seins. ... Die transzendente Einheit der Apperzeption"³⁹ sei – auch für Kant – „die Bedingung jeder Wahrnehmung" (a. a. O., 12). Aber auch die neuere Descartes-Rezeption entdeckt ein "immanent-affektives Cogito nicht nur (an) einzelnen Stellen bei Descartes ..., (es) ... zieht sich durch dessen ganzes Werk" (Kühn 2001, 356, Anmerkung 9). Es ist evident: die Funktionen der Empfindungen/Emotionen im Erkenntnisprozess können so lange nicht erfasst werden, so lange explizit und implizit ein Leib–Seele–*Dualismus vorausgesetzt* wird. Die Renaissance des Sensualismus im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts gibt vor, diese Forschungslücke zu schließen. Nun werden die "Empfindungen" zum einzig Realen erhoben: Der "einfache" Sinneseindruck kann nicht "wahr oder falsch" sein, er allein ist von allen "Täuschungen" frei (vgl. Cassirer a. a. O., 5). Die Empfindungen, die vor aller synthetisierenden Organisation liegen, werden nun zum "letzten Grund" aller Wirklichkeit.⁴⁰ Metaphysische Fragestellungen sind, im Zuge der als Gegenbewegung zur Aufklärung entstehenden humanistisch-idealistischen Ideen der Romantik als Forschungsgegenstände wieder zugelassen. Aber auch die neue Metaphysik will " ... die *Lehre vom Unmittelbaren* sein, ... frei von theoretischen Umdeutungen, (sie will) unberührte Urperzeptionen" (Cassirer a. a. O., 29; Hervorhebung: G.R.) aufdecken. Einer der führenden Vertreter des Sensualismus war im 19. Jahrhundert Mach, der mit der

³⁹ Die „Apperzeption“ ist ein Schlüsselbegriff der Individualpsychologie. Adler ging, im Gegensatz zu Freud, von einer erfahrungsabhängigen Perzeptgenese aus (vgl. Ansbacher, Ansbacher 1995, Brunner, Titze 1995). Damit ist die Möglichkeit einer Abbildtheorie von Wirklichkeit und Wahrheit ausgeschlossen.

⁴⁰ Eine Renaissance dieser Idee konnte in den siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts beobachtet werden: in Selbsterfahrungsgruppen grassierte die Suche nach dem „reinen“ Gefühl als bewertende Kategorie schlechthin.

"Analyse der Empfindungen" die "reinen Elementenkomplexe und deren ... Verbindungen" nachzuweisen versuchte. Mach hat jedoch nicht, wie die Zielsetzung seiner Forschungen glauben machen könnte, an biochemische oder hirnhysiologische Fragestellungen gedacht. Es geht ihm (wie später Freud) um die Anerkennung der Psychologie als Wissenschaft. Dabei leitet ihn zwar das ungelöste "Verhältnis vom Physischen zum Psychischen" (Mach 1900; zit. nach Cassirer a. a. O.). Als Physiker (und Philosoph) hält er aber bei seinen Forschungsvorhaben an den Vorannahmen des mathematisch–physikalischen sowie des kausal–mechanischen Weltbildes nicht auf. Die *psychischen Tatsachen* sind für ihn zusammengesetzte wie die physikalischen, eine "Summe" von Elementarempfindungen, deren "Aufbau aus relativ einfachen Tatbeständen" (vgl. Cassirer a. a. O., 31; Hervorhebung: G. R.) zu erschließen ist. Um den funktionalen Zusammenhang von Empfindungsgruppen, von Tönen, Farben, von Wärme oder Kälte, auch von Raum oder Zeit erklären zu können, sind erwartungsgemäß mathematisch–physikalisch definierte Methoden anzuwenden. Forschungsgegenstand und –ziel, nämlich Modelle genuin psycho–logischer Organisationsformen zu entwickeln, werden nun dem Diktum newton–galileischer Methodengläubigkeit unterworfen und somit verfehlt: Der funktionale Zusammenhang der Gegenstände, d. h. der "physikalische Aufbau" und die bio–chemische Zusammensetzung von Schallwellen, Lichtpartikeln oder Düften haben keinen Aussagewert über die psychologisch relevanten Bedeutungen, die nur innerhalb von Erfahrungskontexten gebildet werden können. In "diese(m) Zusammenhang (haben wir) nicht ... in der Richtung auf den Gegenstand, als vielmehr in umgekehrter Richtung – nicht im Hinblick auf das 'Ding' der Außenwelt, sondern im Hinblick auf das Ich, auf das 'Subjekt' der Wahrnehmung, zu suchen ... " (vgl. Cassirer a. a. O., 38 f.). Die sich etablierende "Psychologie" des 18. und 19. Jahrhunderts greift allerdings einen solchen "Richtungswechsel" nicht auf und bleibt dem Rationalismus der Aufklärung und seinen Implikationen, dem kausal–mechanischen, dem physikalischen und dem organischen (biologistischen) Weltbild, verpflichtet. Die "neuen Wissenschaften" sind mittels der Methoden newton–galileischer Provenience legitimiert, wobei die Illusion der „Unbestechlichkeit“ mathematischer Kategorien zu dem Glauben führt, den beunruhigenden cartesianischen Zweifel überwunden zu haben. Es wird davon

ausgegangen, die "objektiven" von den "subjektiven", die "primären" von den "sekundären" Erkenntnisakten isolieren zu können. Die „reine Natur des Gegenstandes“ (s.u.) liegt außerhalb des Subjekts; wenn dennoch eingeräumt wird, dessen *Empfindungen*, d. h. die Organisation von Erfahrung zu untersuchen, ist eine solche Untersuchung nur im Rahmen des newton–galileischen Paradigmas vorstellbar:

"All das, was wir dem Körper als seine sinnlichen Eigenschaften beizulegen pflegen, alle Gerüche, Geschmäcke und Farben, sind in bezug auf den Gegenstand, dem wir sie inhärierend denken, nichts als Worte, mit denen wir nicht die Natur des Gegenstandes selbst, sondern nur seine Wirkung auf uns, den empfindenden Organismus, bezeichnen. Der Gedanke muß, sofern er sich *überhaupt* auf ein *physisches Sein* richtet, dieses notwendig mit bestimmten *Merkmalen der Größe*, ... der *Zahl* versehen" (Galilei, *Il saggiatore*, Opere, ed. Alberi, IV, 333; näheres s. Erkenntnisproblem; I, 390 ff.; zit. nach Cassirer a. a. O., 22 f.; Hervorhebungen: G. R.).

In den "neuen Wissenschaften" ist alles Messbare identisch mit der *Wirklichkeit* und die Wirklichkeit ist wie im Altgriechischen und Lateinischen identisch mit *Wahrheit*. So entsteht eine bis in die Gegenwart hinein anzutreffende Wissenschaftsgläubigkeit, die aus dem Irrtum jener *physica empirica* hervorgegangen ist und postuliert, metaphysische Fragestellungen überwunden zu haben. Indem jedoch der Rationalismus der Aufklärung die "These (von) der absoluten Wirklichkeit der 'Materie' als des einzig Erkennbaren und des einzig Realen" (Cassirer a. a. O., 36) zum "letzten Grund" seiner Erkenntnistheorie erhebt, zugleich aber den tradierten Antagonismus von Geist und Materie nicht aufzulösen in der Lage ist, wird in dem neuen naturwissenschaftliche Paradigma die überwunden geglaubte Metaphysik wiederum statuiert.

7.2 Metapsychologie und Metaphysik

Die Metapsychologie ist ein Beispiel par excellence für ein wissenschaftstheoretisches Dilemma, dessen praxeologischen Folgen bis in die Gegenwart hinein wirksam sind.⁴¹ Freud beanspruchte explizit, eine Metapsychologie zu konzipieren, die die *Natur-Gesetze* der menschlichen Seele jenseits aller Metaphysik "erklären" könne. Freud übernimmt die undifferenzierte Verwerfung metaphysischer Gegenstandsbereiche und erkennt die Allgemeingültigkeit des Paradigmas der "neuen Naturwissenschaften" an. Die Anerkennung des naiven Empirismus der Aufklärung erfordert, die erhobenen Befunde psychogener Phänomene mittels jenes kategorialen Systems zu erklären, das den geforderten Kausalnexus herzustellen verspricht. Die genuin psychoanalytischen Forschungsergebnisse allerdings, die klinisch erprobt und gesichert wurden, können von der – den Bedingungen der *physica empirica* unterworfenen – Metapsychologie nicht erfasst werden, ohne den Gegenstand zu deformieren. Freud sieht sich genötigt, die Metapsychologie, die *eigentliche* Theorie, von der psychoanalytischen "Technik", den empirisch validierten diagnostischen und therapeutischen Verfahren, zu diskriminieren. So entsteht das wissenschaftstheoretische Dilemma einer Metapsychologie, die empirisch nicht zu validieren ist. Innerhalb der Psychoanalytischen Vereinigung löste der innere Widerspruch zwischen der Generierung von Arbeitshypothesen, ihrer Validierung in der klinischen Diagnostik und Therapie sowie der Transformation der in diesem Prozess gewonnenen Theoreme in eine „Metapsychologie“ newton–galileischer Provenience bereits in ihrer Entstehungsphase Kritik aus. In Untersuchungen wie der von der "Psychoanalyse im Übergang" (Gill 1997) sind die bis in die Gegenwart hinein andauernden Bemühungen um eine revidierte psychoanalytische Metatheorie, die sich auf ihren genuinen, empirisch überprüften Gegenstand stützen kann, zusammengefasst. Bei sehr vielschichtigen Kontroversen besteht gleichwohl unter Psychoanalytikern Konsens darüber, dass "Freuds Metapsychologie und seine Psychologie auf verwirrende Weise

⁴¹ Die fatalen *handlungsrelevanten* Folgen treffen zu auf die Geltungsbereiche der tiefenpsychologisch fundierten Therapien, der psychoanalytisch ausgerichtete Pädagogik sowie diejenigen pädagogischen Konzeptualisierungen, in denen die archetypischen Konfigurationen unerkant bleiben.

ineinander verflochten (sind). ... Freuds Metapsychologie ist im Rahmen der Naturwissenschaften definiert ... Freuds klinische Theorie, seine Psychologie also, ist eine hermeneutische Metapsychologie; sie befaßt sich mit Bedeutungen" (a. a. O., 28). Die Psychoanalyse in den Rahmen eines *hermeneutischen* Paradigmas zu implementieren, war Freud allerdings insofern verwehrt, als dass er in ihm nicht die Entwicklungsmöglichkeiten hin zu einem wissenschaftlichen Gütekriterien stand haltenden Verfahren entdecken konnte. Als Neurologe stand er ungebrochen in der Tradition des naiven Empirismus, der sich vermeintlich von aller Metaphysik gelöst hatte. Freud bleibt zeitlebens bemüht, die Erkenntnisse, die aus der originär psychoanalytischen Forschung gewonnen wurden, von "spekulativer Philosophie", der Naturphilosophie sowie der akademischen Bewußtseinsphilosophie abzugrenzen, um ihnen die wissenschaftliche Legitimation zu sichern. Die Metapsychologie sei nicht

" ... wie ein philosophisches System entstanden. Wir haben sie sehr langsam entwickelt, um jedes Stückchen lange gerungen, sie in stetem Kontakt mit der Beobachtung fortwährend modifiziert ..." (1926⁴², 217).

Freud beruft sich ausdrücklich auf die empirisch, d. h. klinisch erhobenen Befunde, die ihn zur Generierung unbewusst verlaufender psychischer Organisationsprozesse geführt haben. Er negiert explizit den philosophisch anerkannten Primat des Bewußtseins, der – teilweise bis heute – mit der Vorstellung von "rein" kognitiv gewonnener Erkenntnis assoziiert ist. Die *unbewusste* seelische Tätigkeit wird von ihm als die "eigentliche" bezeichnet:

"Das Unbewußte ist der größere Kreis, der den kleineren des Bewußten in sich einschließt; alles Bewußte hat eine unbewußte Vorstufe ... Das Unbewußte ist das eigentlich reale Psychische, uns nach seiner inneren Natur so unbekannt wie das Reale der Außenwelt, und uns durch die Daten des Bewußtseins ebenso unvollständig gegeben wie die Außenwelt durch die Angaben unserer Sinnesorgane" (1900, 617 f.).

Wiederholt und nachdrücklich weist er auf diesen Unterschied zwischen der tradierten und der psychoanalytischen Erkenntnistheorie hin:

"Das Psychische der Philosophen war nicht das der Psychoanalyse. Die Philosophen heißen in ihrer überwiegenden Mehrzahl psychisch nur das, was ein Bewußtseinsphänomen ist. Die Welt des Bewußten deckt sich ihnen mit dem Umfang des Psychischen. ... Was kann der Philosoph also zu einer Lehre sagen, die wie die Psychoanalyse behauptet, das Seelische sei ... an sich unbewußt, die Bewußtheit nur eine Qualität, die zum einzelnen seelischen Akt hinzutreten kann oder auch nicht und die eventuell an diesem nichts anderes ändert, wenn sie ausbleibt? Er sagt natürlich, ein unbewußtes Seelisches ist ein Unding, eine *contradictio in adjecto* ..." (1925, 103).

Zwar habe sich

"die Philosophie ... wiederholt mit dem Problem des Unbewußten beschäftigt, aber ihre Vertreter haben dabei ... eine von ... zwei Positionen eingenommen ... Entweder ihr Unbewußtes war etwas Mystisches, nicht Greifbares und nicht Aufzeigbares ... oder sie haben das Seelische mit dem Bewußten identifiziert und dann aus dieser Definition abgeleitet, daß etwas Unbewußtes nichts Seelisches und kein Gegenstand der Psychologie sein könne" (1913, 406; Hervorhebung: G. R.).

Die psychoanalytische Metapsychologie sei schließlich der Metaphysik insofern überlegen, als dass sie in der Lage sei, die genuin *psychologische* Grundlage naturphilosophischer Erklärungsmuster nachzuweisen. Ihr komme daher ein erkenntnistheoretischer Wert zu, denn jene Erklärungsmuster – z. B. mystische Erscheinungen oder "übersinnliche" Fähigkeiten – können von der Psychoanalyse als Projektionsgehalt mythologischer Weltbilder aufgedeckt werden. Freud (glaubt)

" ... in der Tat, daß ein großes Stück der mythologischen Weltauffassung ... nichts anderes ist als *in die Außenwelt projizierte Psychologie*. Die dunkle Erkenntnis ... des Unbewußten spiegelt sich ... in der Konstruktion einer *übersinnlichen Realität*, welche von der Wissenschaft in *Psychologie des Unbewußten* zurückverwandelt werden soll. Man könnte sich getrauen, die Mythen vom Paradies und Sündenfall, von Gott, vom Guten und Bösen, von der Unsterblichkeit ... in solcher Weise aufzulösen, die *Metaphysik in Metapsychologie* umzusetzen" (1904; 287 f.).

⁴² Alle bibliographischen Quellen, die sich auf Freud beziehen, werden im Text lediglich mittels der Jahreszahl gekennzeichnet.

Der Metaphysik fehle nicht nur die empirische Grundlage, d. h. sie kenne "das Material" nicht, das zur Arbeitshypothese und Validierung unbewusster seelischer Organisation "nötigte" (vgl. 1925, 103 f.). Sie verfüge auch nicht über die Methoden, um jenen Gegenstand zu erfassen:

"Besonders dürfte die Entschiedenheit meines Standpunktes in der Frage des Unbewußten Anstoß erregen, indem ich mit unbewußten Vorstellungen, Gedankenzügen und Regungen so operiere, als ob sie ebenso gute und unzweifelhafte Objekte der Psychologie wären wie alles Bewußte; aber ich bin dessen sicher, wer dasselbe Erscheinungsgebiet mit der nämlichen *Methode* zu erforschen unternimmt, wird nicht umhin können, sich trotz alles Abmahnens der Philosophen auf denselben Standpunkt zu stellen" (1905, 276; Hervorhebung: G. R.).

Freud stützt sich hier explizit auf die im hermeneutischen *und* empirisch gestützten Verfahren entwickelte Spezifik psychoanalytischer *Methoden* und verlässt damit zugleich das verengte Paradigma der „neuzeitlichen Wissenschaft“. Unter den Methoden bzw. den "Techniken" psychoanalytischer Therapie, die zur Generierung des Unbewussten führten, nimmt die Traumdeutung für Freud den höchsten Rang ein. Die Traumdeutung fungiert bis heute als *via regia* zum Unbewussten:

"In allgemeiner Übereinstimmung (mit) ... fast alle(n) Mitarbeiter(n) an der Psychoanalyse wird behauptet, daß die Traumdeutung der Grundstein der psychoanalytischen Arbeit ist, und daß ihre Ergebnisse den wichtigsten Beitrag der Psychoanalyse zur Psychologie darstellen. ... Die Traumarbeit zwingt uns, eine unbewußte psychische Tätigkeit anzunehmen ... (1913, 396 f.).

Es ist der Vorgang der Deutung (!) psychogenen "Materials", welcher von jener naiv-reduktionistischen Empirie diskriminiert werden kann und zur Generierung der "Psychologie des Unbewussten" führt. Das im hermeneutischen Verfahren validierte "Unbewusste" ist es, das die bis dahin gültige Erkenntnistheorie philosophischer Herkunft in Beweisnot bringt:

" ... die Philosophen, welche inne wurden, daß korrekte und hoch zusammengesetzte Gedankenbildungen auch ohne Zutun des Bewußtseins möglich sind, haben es dann als Schwierigkeit empfunden, dem Bewußtsein eine Verrichtung zuzuschreiben ... (1900, 621).

Die Generierung des "Unbewussten" als der eigentliche und reale psychische Organisator geht ausschließlich aus der unter Anwendung hermeneutischer Verfahren gewonnenen Gegenstände hervor. Dass die Tragweite der *psychischen Tatsache* unbewusster Organisationsprozesse in den Sozialwissenschaften bis heute nur zögerliche Anerkennung findet, mag neben der erwartbaren „Kränkung“ (s.o.) nicht zuletzt auch auf jene Widersprüche zurückzuführen sein, die aus der Entscheidung Freuds resultieren, die psychoanalytische Metatheorie in das verkürzte, aber wissenschaftlich anerkannte naturwissenschaftliche Paradigma zu implementierten. Freud wendet nun stringent die Regeln an, die die „anerkannten“ wissenschaftlich fundierten Konzeptionen auszeichnen. Die neue Metapsychologie soll *nur dann* Validität beanspruchen können,

" ... wenn es uns gelingt, einen psychischen Vorgang nach seinen dynamischen, topischen und ökonomischen Beziehungen zu beschreiben (1913a, 280 f.) .

Erst die *Einheit* der "Koordinaten Dynamik, Topik und Ökonomie" erlaubt, die Bezeichnung einer psychoanalytischen "Metatheorie" zu führen. Mit dieser Definition ist die Implementierung der Metapsychologie in das Paradigma der *physica empirica* vollzogen. Der Kohärenz dieses Paradigmas verpflichtet, wird nun mittels der Kategorien Dynamik, Topik und Ökonomie das Modell eines "seelischen Apparates" in physikalistisch–mechanistischen Termini expliziert.

Es sei in Erinnerung gerufen, dass die Psychologie des 18. und 19. Jahrhunderts – konvergierend mit dem Dualismus der Erkenntnis– und Wissenschaftstheorie der Aufklärung – die Wirkungseinheit von Sinneswahrnehmungen, Erregungszuständen und psychischen Qualitäten nicht erfassen konnte. In dieser Zeit etablierte sich auch die Medizin als wissenschaftliche Disziplin und verließ damit die naturphilosophisch/mythologisch fundierten "Erklärungsmuster" von Gesundheit und Krankheit und die aus ihnen hervorgegangene Praxis der "Heilkunst". Somit war die Psychiatrie – als Disziplin der neuen "wissenschaftlich"

fundierten Medizin – auch autorisiert, seelische Störungen zu "behandeln". Den Psychiatern ist aber – so Freud – "jede psychologische Denkweise fremd" und daher – seine therapeutischen Erfolge bei der Behandlung von Konversionsstörungen ließen ihn in seiner Einschätzung sicher sein – scheitern auch ihre Heilungsversuche:

"Innerhalb der Medizin beschäftigt sich zwar die Psychiatrie damit, die beobachtbaren Seelenstörungen zu beschreiben und zu klinischen Krankheitsbildern zusammenzustellen, aber in guten Stunden zweifeln die Psychiater selbst daran, ob ihre rein deskriptiven Aufstellungen den Namen einer Wissenschaft verdienen. Die Symptome, welche diese Krankheitsbilder zusammensetzen, sind nach ihrer Herkunft, ihrem Mechanismus und in ihrer gegenseitigen Verknüpfung unerkannt; es entsprechen ihnen entweder keine nachweisbaren Veränderungen des anatomischen Organs der Seele, oder solche, aus denen sie eine Aufklärung nicht finden können. ... Hier ist die Lücke, welche die Psychoanalyse auszufüllen bestrebt ist. Sie will der Psychiatrie die vermißte psychologische Grundlage geben ... Zu diesem Zweck muß sie sich von jeder ihr fremden Voraussetzung anatomischer, chemischer oder physiologischer Natur frei halten, durchaus mit rein psychologischen Hilfsbegriffen arbeiten ..." (1916/17 b, 13 f.).

Genuin psychologische Kategorien sind immer durch ihren *Hilfscharakter* gekennzeichnet, denn sie sind nicht *vorab* durch Übereinkunft definiert wie die Maßeinheiten, die in physikalischen Gesetzen verwendet und deren „Genese“ nicht mehr hinterfragt werden. Die „psychologischen Hilfsbegriffe“ galten (und gelten?) aber als „wissenschaftlich“ nicht verifizierbar. Mit dem Verzicht auf den Hilfscharakter psychologischer Kategorien glaubte Freud die noch nicht überwundene "Lücke" des "gemeinsamen Boden(s)" aufzudecken, von dem aus das Zusammentreffen körperlicher mit seelischen Störungsvorgängen verständlich wird" (a. a. O.). Von dieser dem gültigen Wissenschaftsideal inhärenten Möglichkeit überzeugt, entwickelt Freud die Trieblehre als

"... das bedeutsamste ... Stück ... der psychoanalytischen Theorie." (1905, 67) "... „... der 'Trieb' (erscheint uns) als ein Grenzbegriff zwischen Seelischem und Somatischem, als psychischer Repräsentant der aus dem Körperinnern stammenden, in die Seele gelangenden Reize, als ein Maß der Arbeitsanforderung, die dem Seelischen infolge seines Zusammenhanges mit dem Körperlichen auferlegt ist" (1915, 214).

Erstmals (!) werden nun Psyche und Soma als unauflösliche Wirkungseinheit in einen Theorierahmen eingeführt. Allerdings ist diese Wirkungseinheit durch eine innere Hierarchie gekennzeichnet. Der als "Grenzbegriff" eingeführte "Trieb" steht mit seinen Implikationen in der ungebrochenen Tradition des Antagonismus von Geist und Materie. Das Seelische wird als *notwendige Folge* der somatischen, d. h. der materiellen Substanz definiert, wobei letztere auch in der Triblehre den Status der „niedereren, die Denkprozesse störenden Materie“ beibehält. Weder wird der tradierte Leib–Seele–Dualismus überwunden noch wird der auch von Descartes nicht gelöste Sonderfall eines von der Materie/dem Körper isolierten „cogito ergo sum“ aufgeklärt. Mit der unaufgeklärten, zwischen zwei sich gegenseitig ausschließenden Methodologien – der reduktionistisch interpretierten physica empirica und der Hermeneutik – angesiedelten Konstruktion der Triblehre als „dem bedeutsamste(n) ... Stück ... der psychoanalytischen Theorie ...“ (s.o.) entstehen jene Widersprüche, die zur Etablierung von zwei Theorien der Psychoanalyse führten und die Kohärenz der Metatheorie verfehlt. Fortan oszilliert Freud zwischen jenen aus diametral entgegengesetzten *Methodologien*⁴³ gewonnenen „Gesetzmäßigkeiten“.

In der Medizin der Neuzeit hatte sich – dem Diktum der Einheitswissenschaft folgend – die aus der verkürzten Descartes–Rezeption resultierende Maschinentheorie als implizite Theorie niedergeschlagen: "Körper", auch der menschliche Körper, werden auf der Grundlage physikalisch–mechanistischer Kausalgesetze interpretiert. Freud belegt zwar die psychischen Organisationsprozesse mit dem Begriff vom „psychischen Apparat“, kritisiert aber ausdrücklich die "materialistische und mechanistische" Ausrichtung der zeitgenössischen Medizin:

„Die Mediziner waren in der alleinigen Hochschätzung anatomischer, physikalischer und chemischer Momente erzogen worden. Für die Würdigung des Psychischen waren sie nicht vorbereitet ... Offenbar bezweifelten sie, daß psychische Dinge überhaupt eine exakte wissenschaftliche Behandlung zulassen. ... Sie begnügten sich damit, die Buntheit der Krankheitserscheinungen zu klassifizieren, und sie, wo immer es nur anging, auf

43 Bei der Generierung des psychoanalytisch fundierten „Unbewussten“ stützt sich Freud ausdrücklich auf die Methoden hermeneutischer Verfahren.

somatische, anatomische oder chemische Störungsursachen zurückzuführen. In dieser materialistischen oder besser: mechanistischen Periode hat die Medizin großartige Fortschritte gemacht, aber auch das vornehmste und schwierigste unter den Problemen des Lebens in kurzsichtiger Weise verkannt" (1925, 102 f.).

Zugleich erfährt die zeitgenössische "Ärztegeneration" in den nachfolgenden Ausführungen aber auch, dass die

"psychoanalytische Trieblehre immer streng dualistisch gewesen war" (a.a. O. 105)

und darüber hinaus die materialistische Grundlage nicht aufgibt. Das "psychologische Material" allein bietet Freud weiterhin keine hinreichende Grundlage, die Ätiologie von Neurosen zu "erklären". Zwar räumt er ein,

" ... betreff der Psychoneurosen (Hysterie und Zwangsvorstellungen) einer rein psychologischen Theorie" (1905, 151)

nahe gewesen zu sein, er gibt dieses Vorhaben jedoch wieder auf und konstruiert eine Metapsychologie, die ohne jeden Zweifel von den psychologisch fundierten Hilfskonstruktionen der „Klinischen Theorie“ diskriminiert werden kann:

"Diejenigen Fachgenossen, welche meine Theorie der Hysterie für eine rein psychologische gehalten und darum von vornherein für unfähig erklärt haben, ein pathologisches Problem zu lösen, werden aus dieser Abhandlung wohl entnehmen, daß ihr Vorwurf einen Charakter der Technik ungerechterweise auf die Theorie überträgt. Nur die therapeutische Technik ist eine rein psychologische; die Theorie versäumt es keineswegs, auf die organische Grundlage der Neurose hinzuweisen, wenngleich sie dieselbe nicht in einer pathologisch–anatomischen Veränderung sucht und die zu erwartende chemische Veränderung als derzeit noch unfäßbar durch die Vorgänge der organischen Funktion ersetzt" (1905; 276; Hervorhebung: G. R.).

Die hier genannten "organischen Funktionen" beziehen sich auf die "Sexualfunktion, in welcher ich (Freud; Anm. G.R.) die Begründung der Hysterie wie der Psychoneurosen überhaupt sehe ..." (a. a. O., 277). Als Neurologe erwartet Freud, dass künftige, weiterentwickelte Möglichkeiten in der biochemischen Forschung dazu führen, die somatogene Grundlage psychischer

Phänomene nachzuweisen. Die zögerliche bis ablehnende Rezeption psychoanalytischer Erkenntnisgegenstände vonseiten der Medizin

" ... rührt nur daher, daß wir genötigt sind, mit den wissenschaftlichen Termini ... der Psychologie (richtig: der Tiefenpsychologie) zu arbeiten. Sonst könnten wir die entsprechenden Vorgänge überhaupt nicht beschreiben ... Die Mängel unserer Beschreibung würden wahrscheinlich verschwinden, wenn wir anstatt der psychologischen Termini schon die physiologischen oder chemischen einsetzen könnten" (1920, 65). ... Das Lehrgebäude der Psychoanalyse ... ist in Wirklichkeit ein Überbau, der irgendwann einmal auf sein organisches Fundament aufgesetzt werden soll; aber wir kennen es noch nicht (1916/17 c, 403).

Mit der nicht einzulösenden, selbst gewählten Prämisse, psychische Phänomene auf die *Natur* biochemischer Grundlagen zurückzuführen, gerät die Metapsychologie in enge Affinität zu metaphysischen Konstruktionen, die sie zu überwinden beabsichtigte.

7.3 Die unerkannte „Wiederkehr“⁴⁴ mythologischer Denkfiguren

Die Metapsychologie wie die Trieblehre – letztere eine Explikation der ersten – verfehlen, indem sie die empirisch erhobenen Befunde psychogener Phänomene in einen biologistisch–deterministisch konzeptualisierten Kausalnexus zu transformieren bemüht sind, ihren Gegenstand sui generis. Dieser erkenntnis– und wissenschaftstheoretische Irrtum bestätigt einen weiteren Irrtum, nämlich die scheinbare „wissenschaftliche“ Unzulänglichkeit tiefenpsychologischer Kategorien. Die vermeintliche Lücke, psychogene Phänomene außerhalb der Methodologie der *physica empirica* nicht hinreichend validieren zu können, wird schließlich – der tradierten Linie folgend – im Rückgriff auf naturphilosophische Kategorien (!) gefüllt. Die ihnen zugrunde liegenden animistisch–magischen Denkfiguren, die das neue naturwissenschaftliche Paradigma für überwunden hielt, kehren a tergo in

⁴⁴ In der Psychoanalyse stellt die „Wiederkehr“ (des Verdrängten) eine Manifestation des dynamischen Unbewussten dar. Ich verwende hier den Begriff der „Wiederkehr“ in enger Anlehnung an das psychoanalytische Theorem, um auf die archetypischen Konfigurationen in der psychoanalytischen Theoriebildung hinzuweisen.

die Metapsychologie wieder ein. Wissenschaftshistorisch kann nicht übersehen werden, dass "so bahnbrechende Wissenschaftler wie Newton und Kepler ... in jener Zeit lebten, in der sich erst die kulturelle Wende vom animistischen Denken (und Erleben) zu einem wissenschaftlichen vollzog" (Mertens 1981 a, 99 ff.). Den Naturerscheinungen wohnte eine sie bewegende "Geist–Seele" inne. Im Rückgriff auf Jackson (1967, 614 ff.) führt Mertens weiter aus: "Gegen diesen Hintergrund gelang es Kepler nur allmählich, die Idee von bewegenden Geist–Seelen (moving souls) aufzugeben und sie durch physikalische *Kräfte* zu ersetzen" (a. a. O.; Hervorhebung: G. R.). Kepler schreibe in "seinem Werk *Mysterium cosmographicum*

... 'daß solche Geist–Seelen nicht existieren, habe ich in meiner *Astronomia nova* bewiesen, (iii) Wenn wir das Wort 'Geist–Seele' durch das Wort 'Kraft' ersetzen, dann erhalten wir gerade das Prinzip, das meiner Himmelsmechanik ... zugrunde liegt' " (a.a.O).

Was Mertens hier am Beispiel Keplers dokumentiert, hat einen exemplarischen Wert. Die „Kopernikanische Wende“ im 16. Jahrhundert ist gekennzeichnet von zwei nebeneinander angewendeten Denkfiguren, einer streng kausal, mechanisch–mathematisch ausgerichteten und einer, in der die Wahrnehmungskategorien von Raum und Zeit *mystisch* gefasst bleiben. Die animistisch–magische Figur als „kausaler“, das Universum bewegenden „Geist“, wird daher nur vordergründig überwunden,

"die Grundidee, ein tief verwurzeltes Denkschema wird beibehalten, nur die Terminologie wird verändert ... Von der 'Geist–Seele' als Weltenlenker zur 'Kraft' ..." Von nun greift das Modell von mechanistischen Kräften, die die Welt bewegen, an die Stelle der " 'Geist–Seele' als kausaler Grund tritt die Kraft" (a. a. O.).

Die „Kraft“ ist sowohl mathematisch–physikalisch wie auch mystisch konnotiert. Die animistische Denkfigur sei, so Mertens, nicht überwunden, sondern in eine *animistisch–dynamistische* transformiert (vgl. Mertens a. a. O.). Die „neuzeitliche“ Einheitswissenschaft erweist sich nun als Januskopf: sie hält die Möglichkeit der „reinen Erkenntnis“ bereit, indem Naturerscheinungen nach strengen mathematisch–physikalischen Gesetzen erklärt werden können, auf eine sie – die

Objekte – bewegende Instanz kann aber offenbar nicht verzichtet werden. Diese wird vermittelt „animistisch–dynamistischer“/archetypischer Denkgfiguren eingeführt. Diese janusköpfige Einheitswissenschaft ermöglicht auch, die psychosoziale "Welt" der Methodologie des kausal–mechanistischen Modells zu unterwerfen. Die psychoanalytische Metatheorie ist eine Manifestation par excellence jenes Paradigmenwechsels der Neuzeit: Dynamik (Kraft/Energie), Ökonomie (quantifizierbare Energie) und Topik (Raum) sind die Koordinaten, die den "seelischen Apparat" bewegen.

"In erster Hinsicht führt sie (die Psychoanalyse; G.R.) alle psychischen Vorgänge ... auf das Spiel von Kräften zurück ... Diese Kräfte sind ursprünglich alle von der Natur der Triebe, also organischer Herkunft ... Die ökonomische Betrachtung nimmt an, daß die psychischen Vertretungen der Triebe mit bestimmten Quantitäten Energie besetzt sind Die topische Betrachtung faßt den seelischen Apparat als ein zusammengesetztes Instrument auf ... Nach unseren heutigen Einsichten gliedert sich der seelische Apparat in ein 'Es', das der Träger der Triebregungen ist, in ein 'Ich', das den oberflächlichsten ... Anteil des 'Es' darstellt, und in ein 'Über-Ich', aus dem 'Es' hervorgegangen, das Ich beherrscht und die ... charakteristischen Triebhemmungen vertritt" (1934, 301 f.).

Den (Trieb–)Kräften sind Eigenschaften zugeordnet, die sich antagonistisch zueinander verhalten. Freud nimmt "... nach langem Zögern ... nur zwei Grundtriebe (an), den Eros und den Destruktionstrieb." ..., welche schließlich zur "letzte(n) Ursache jeder Aktivität" (1938/1953, 70) mutieren, die den psychischen Apparat bewegen. Es kann kaum übersehen werden, die Triebe verhalten sich wie jene „Geist–Seelen–Kräfte“, die bei Kepler das Universum bewegen. Die "streng dualistischen Triebe" sind es, die die verbindende Klammer, d. h. die "Einheit" der drei metapsychologischen Kategorien herstellt.

Die Implementierung der Metapsychologie in den neuzeitlich–dualistischen Kausalnexus zeigt, dass auch für Freud der "eigentliche Sinn der Methode (... mathematischer Naturwissenschaft ...), der Formeln, der 'Theorien' unverständlich blieb" (Husserl 1977, 55). Der psychische Apparat, der durch sich antagonistisch zueinander verhaltende Triebenergien bewegt *wird*, ist vorab als ein kausal–gesetzlicher funktionierender definiert. Das Diktum der dualistischen Methodologie

erlaubt paradoxerweise, das "denkende Subjekt" aus dem Forschungsprozess auszuschließen, indem die den "Gesetzlichkeiten" vorausgegangenen Interpretationen nicht mehr zum Gegenstand erhoben werden müssen. Es wird übersehen, dass bereits "das Gesetz ... ein *Übergang in eine neue Form der Betrachtung* (ist) ... Jedes physikalische Urteil stellt eine 'Beziehung' zwischen abstrakten und symbolischen Begriffen her. Die Bedeutung dieser Begriffe ... kann erst durch einen höchst komplexen ... *Deutungsprozeß* bestimmt und sichergestellt werden: ... dieser Prozeß, ... diese gedankliche Interpretation ist es, die das Wesen der physikalischen Theorie ausmacht" (Cassirer a. a. O., 26; Hervorhebungen: G. R.). Nun kann Freud keineswegs unterstellt werden, er lege jenen "Deutungsprozeß", die "gedankliche Interpretation" der antagonistischen Triblehre nicht offen. Im Gegenteil sind die Entwicklung und die Grundlagen der Hypothesen, die Unsicherheit über deren Validierung und die Konklusionen, zu denen er schließlich gelangt, fast minutiös dargelegt. So lässt sich zeigen, dass die astro- und geophysikalischen Natur-Gewalten, die im vor-wissenschaftlichen Paradigma von "Geist-Seelen" bewegt wurden, *in* das Individuum hinein verlegt werden.

7.4 Die Gemengelage der Triblehre

7.4.1 Die fehlende Trennschärfe zwischen Biologie und Psychologie

Mit der Definition der Triebe als "Grenzbegriff" zwischen Psyche und Soma ist das wissenschaftstheoretische Dilemma der Triblehre konstituiert. Die fehlende Trennschärfe führt mit immanenter Logik zu einem beständigen Oszillieren zwischen den Gegenstandsbereichen der Biologie und Psychologie, wobei das hierarchische Prinzip erhalten bleibt:

"Alles, was man im Seelenleben beobachten kann, wird man *gelegentlich* als seelisches Phänomen bezeichnen. Es wird *bald* darauf ankommen, ob die einzelne seelische Äußerung direkt aus körperlichen, organischen, materiellen Einwirkungen hervorgegangen ist, in welchem Falle ihre Untersuchung nicht der Psychologie zufällt, oder ob sie sich *zunächst* aus anderen seelischen Vorgängen ableitet, *hinter* denen dann irgendwo die

Reihe der organischen Einwirkungen anfängt. Den letzteren Sachverhalt haben wir im Auge, wenn wir die *Erscheinung* als seelischen Vorgang bezeichnen, und darum ist es zweckmäßiger, unsere Aussage in die Form zu kleiden: die Erscheinung sei sinnreich, habe einen Sinn. Unter Sinn verstehen wir Bedeutung, Absicht, Tendenz und Stellung in einer Reihe psychischer Zusammenhänge" (1916/17 b, 55; Hervorhebungen: G. R.).

Das die Forschungsgegenstände des neuzeitlichen naturwissenschaftlichen Paradigmas auszeichnende Gütekriterium *sine qua non* – die *res extensae* – bleibt führend: die seelischen Phänomene bedürfen der Rückführung auf ihre organische Ursache. Das Adverb der Zeit „zunächst“ (s.o.) ist im Kontext mit der von Freud immer wieder bemühten *Vorläufigkeit* von „Termini“, mittels derer die psychologischen Phänomene erfasst werden, zu sehen. „Hinter“ den "anderen" seelischen Vorgängen vermutet Freud eine diesen zugrunde liegende "organische Reihe". So entsteht schließlich die Notwendigkeit,

" ... bestimmte Annahmen über das Triebleben an das Material heranzubringen, und es wäre wünschenswert, daß man diese Annahmen einem anderen Gebiete entnehmen könnte ..." (1915, 217).

Mit der Implementierung des empirischen "Materials" – d. h. der erfassten *psychologischen* Phänomene – in "andere Gebiete", nämlich in die verkürzte Methodologie naturwissenschaftlicher Gegenstandsbereiche, steht Freud ungebrochen in der Tradition der rationalistisch–objektivistischen Linie der neuzeitlichen Wissenschaft. Hier wie dort geht es darum, die "Urschicht der Wirklichkeit bloßzulegen" (vgl. Cassirer a. a. O.). Die von Freud in bewundernswerter Weise offen gelegte Hypothesengenerierung der Trieblehre ist ein wissenschaftstheoretisches Beispiel par excellence, an dem jener "höchst komplexe Deutungsprozeß, ... die gedankliche Interpretation" (Cassirer a. a. O.) nachvollzogen werden kann. An der Freudschen Erkenntnisführung entlang kann gezeigt werden, dass das Konstrukt der sich antagonistisch zueinander verhaltenden Triebe eine Gemengelage bildet, die sich aus den im klinischen Setting gewonnenen psychoanalytischen Erkenntnisgegenständen und aus Schöpfungsmythen, die die aus der Definition der Triebe entstandenen "Lücken" füllen, zusammensetzt. Die „anderen Gebiete“ (s.o.) bleiben nämlich die Antwort

auf die *metaphysische* Frage Freuds nach dem „biologischen Grundrätzel“, welches die psychischen Erscheinungen zu erklären in der Lage sein soll (vgl. 1914, 144 f) schuldig, so dass die Triblehre schließlich zur „Mythologie“ (1933, 101) der Psychoanalyse mutiert.

7.4.2 Das antagonistische Moment der Triebkräfte und die „reine Erkenntnis“

Die Wirkmacht der einander entgegen gesetzten Triebkräfte ergreift die gesamte psychische Organisation, d. h. auch die Denkvorgänge sind durch die Triebenergien gefährdet. Damit steht Freud ungebrochen in der seit der Antike tradierten Erkenntnistheorie, die von einer Hierarchie zwischen "reiner Erkenntnis" und bloßen "Empfindungen" ausgeht, wobei letztere im Erkenntnisprozess den Status von – auf die niedrigere Materie (Leib) zurückgehenden – Störvariablen haben. Die Triebenergie, deren "Quelle" kontinuierlich „aus dem Körperinneren" fließt und auf dem Weg zu ihrem "Ziel" in eine psychische transformiert wird, hat einen "negativen Charakter" (vgl. 1920, 27 f.). Die aus somatischen Reizquellen stammende Energie wird als "frei beweglicher, nach Abfuhr drängender Nervenvorgang" (1920, 35) interpretiert, der sich in einer "psychischen Repräsentanz" manifestiert. Die den *seelischen Apparat* bewegende Energie ist daher eine *primär* "freie" und "ungebundene", die aus der *Natur* des neurobiologischen Programms stammt. Die hier bereits bestehende Lücke, nämlich die ungeklärte Transformation der "aus dem Körperinneren stammenden, in die Seele gelangenden Reize, (in) "psychische Repräsentanzen" (1915, 214), nötigt zu weiteren Hilfskonstruktionen. Das Forschungsziel, die Transformation neurophysiologischer Erregungsparameter in "psycho–logisch sinnhafte Zusammenhänge" (s.o.), wobei letztere auf eine "organische Reihe" zurückzuführen sind, kann grundsätzlich nicht eingelöst werden. Der psychische Gegenstand ist nicht vermittels quantifizierbarer "Energie" zu erfassen: die (angenommene) psychische Energie bedarf – per definitionem (!) –

qualifizierender Parameter.⁴⁵ Aus diesem wissenschaftstheoretischen Dilemma heraus werden die biochemischen Funktionen mit "Eigenschaften", die aus dem soziokulturell *vermittelten* Hintergrund stammen, ausgestattet. Die der niederen Materie zugehörige, ungebundene (Trieb-)Kraft qualifiziert nun das Unbewusste: es "kann nichts anderes als wünschen" (vgl. 1900, 607 ff.). Dieses System Unbewusst (*Es*) verleugnet die Realität, ist von "Widerspruchslosigkeit, Zeitlosigkeit und Ersetzung der äußeren Realität durch die psychische" charakterisiert, "es gibt ... keine Negation, keinen Zweifel ..." (1913, 285 f.). Das System Unbewusst (*Ubw*) stellt zwischen der Realität und der Wahrnehmung – dem Lustprinzip folgend – eine Identität her. Dieser als "Primärvorgang" bezeichnete Prozess bedarf der vielzitierten Sublimierung bzw. der "Herrschaft" des "Sekundärvorganges". Der Sekundärvorgang kennzeichnet das System Bewusst (*Bw*), das im Idealfall die "primäre Tätigkeit" des *Es* "hemmen", die "freie" Energie "binden" soll, um Denkidentität herzustellen.⁴⁶ Freud führt zur Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärvorgang bzw. zwischen Wahrnehmungs- und Denkidentität aus:

"Wenn ich den einen psychischen Vorgang im Seelenapparat den primären benannt habe, so tat ich dies nicht allein mit Rücksicht auf die Rangordnung und Leistungsfähigkeit, sondern durfte auch die zeitlichen Verhältnisse ... mitsprechen lassen. Ein psychischer Apparat, der nur den Primärvorgang besäße, existiert zwar unseres Wissens nicht und ist insofern eine theoretische Fiktion; aber soviel ist tatsächlich, daß die Primärvorgänge in ihm von Anfang an gegeben sind, während die sekundären erst allmählich im Laufe des Lebens sich ausbilden, die primären hemmen und überlagern ..." (1900, 607 ff.).

Die Denkfigur von sich antagonistisch zueinander verhaltenden Primär- und Sekundärvorgängen – m. a. W. von Lernprozessen – entspricht den Annahmen der frühen Psychologie bzw. des Rationalismus, wonach die "Empfindungen" von Natur aus gegebene Störvariable sind und die "reine" Erkenntnis sich auf höhere Denkfähigkeiten, auf die mathematisch fundierte Form stützen muss. Freud

⁴⁵ Das energetische Prinzip der Trieblehre ist innerhalb der psychoanalytic community eines der umstrittensten (Übersicht bei Gill 1997, Mertens 1981, Modell 1963).

⁴⁶ Dieses Konstrukt der Primär- und Sekundärvorgänge koinzidiert mit den Zuschreibungen, die in impliziten Theorien pädagogischer Konzeptionen aufgehoben sind. Hier wird vorausgesetzt, das Kind sei nur mit geeigneten Maßnahmen gegen seine *unwillige Natur* bereit, kulturelle Fertigkeiten zu erwerben.

konstatiert: "Es wäre die Aufgabe der höheren Schichten des seelischen Apparates, die im Primärvorgang anlangende Erregung der Triebe zu binden" (1920, 36). Einer möglichen Hybris aber, zu der die "Naturbeherrschung" der rationalistischen Aufklärung neigt(e), wird von Freud jegliche Absage erteilt. Die prinzipiell erwünschte und zu erreichende Denkidentität ist eine außerordentlich fragile, denn sie kann – bestenfalls – ein durch die "Kultur" aufgenötigtes Substitut jener ungebundenen Triebenergie sein:

"All die komplizierte Denktätigkeit aber, ... stellt doch nur einen durch die Erfahrung notwendig gewordenen Umweg zur *Wunscherfüllung* dar. Das Denken ist doch nichts anders als der Ersatz des halluzinatorischen Wunsches ..." (1900, 572). ... Diese unbewußten Wünsche stellen für alle späteren seelischen Bestrebungen einen *Zwang* dar, dem sie sich zu fügen haben ..." (a. a. O., 609; Hervorhebung: G.R.).

Die gesamte psychische Organisation erscheint hier wie eine Notwehr gegen den "dämonischen Zwang" (1920, 37) der zeitlebens dominierenden ungebundenen Triebkraft:

"... die ungebundenen, die Primärvorgänge, (ergeben) weit intensivere Empfindungen ... als die gebundenen ... Die Primärvorgänge sind auch die zeitlich früheren, zu Anfang des Seelenlebens gibt es keine anderen ..." (1938/1953, 68). ... „Die älteste (der) psychischen ... Instanzen nennen wir das Es; sein *Inhalt* ist alles, was ererbt, bei Geburt mitgebracht, konstitutionell festgelegt ist. Vor allem also die aus der Körperorganisation stammenden Triebe, die hier einen ersten ... psychischen Ausdruck finden.“ (1938/1953, 67 f.; Hervorhebung: G.R.). „Dieser älteste Teil des psychischen Apparates bleibt durchs ganze Leben der wichtigste“ (Fn a. a. O.).

Indem Freud nicht zwischen den universell gültigen Modi psychischer Organisation und den aus der *Erfahrung* gebildeten *Inhalten* unterscheidet, letztere vielmehr als phylogenetisches Erbe, welches das *Es* charakterisiert, einführt, gibt er die empirische Grundlage auf. Obwohl der Prozess der Erkenntnisgewinnung im Rahmen der Triblehre als ein höchst anfälliger angesehen wird, gibt Freud die Implementierung der psychoanalytischen Metatheorie in das neuzeitliche Wissenschaftsideal, welches die Möglichkeit der Objektivität und Neutralität suggeriert, nicht auf. Auch in der Freudschen

Metapsychologie geht es um das tradierte *und* neuzeitliche Wissenschaftsideal der „reinen Erkenntnis“, um die *unvermittelte* „Urschicht“ von Wirklichkeit und Wahrheit. Es findet sich in der letzten und nicht mehr revidierten Überarbeitung der Trieblehre ("Jenseits des Lustprinzips", 1920, 3–69), in der es Freud um die Frage nach dem „letzten Grund“ der von ihm bereits vorab definierten, die Seele bewegenden Kräfte geht.

7.4.3 Die Generierung des Todestriebes

Das klinische Phänomen von unlustbringenden, d. h. mit psychischem Leiden einhergehenden Wiederholungen war nicht mit der zuvor postulierten Dominanz des „nur nach Lust“ strebenden und wünschenden *Es* vereinbar. Hier konnten – im Gegenteil – eher (selbst–)destruktive Tendenzen vermutet werden. Das klinische Bild von Patienten, die mit den frühen, in ihrer Entwicklung begriffenen therapeutischen Möglichkeiten der Tiefenpsychologie nicht erreicht werden konnten, wurde als unzugänglicher Widerstand klassifiziert. Von diesem Bild ausgehend stellte Freud die Hypothese von einem Wiederholungszwang auf:

"Die neue und merkwürdige Tatsache aber, die wir jetzt zu beschreiben haben, ist, daß der Wiederholungszwang auch solche Erlebnisse der Vergangenheit wiederbringt, die keine Lustmöglichkeit enthalten ... Nichts konnte damals lustbringend sein ... Es handelt sich natürlich um die Aktion von Trieben, die zur Befriedigung führen sollten, allein die Erfahrung, daß sie anstatt dessen auch damals nur Unlust brachten, hat nichts gefruchtet. Sie wird trotzdem wiederholt; ein Zwang drängt sie dazu. ... Angesichts solcher Beobachtungen aus dem Verhalten in der Übertragung und aus dem Schicksal der Menschen werden wir den Mut zur Annahme finden, daß es im Seelenleben wirklich einen Wiederholungszwang gibt, der sich über das Lustprinzip hinaussetzt " (1920, 14 ff.).

Freud revidiert schließlich die Annahme von der "Herrschaft des Lustprinzips", denn die Ausdrucksformen der Zwangsneurosen zeigten, dass "der Zwang ... sich in jeder Weise über das Lustprinzip hinaussetzt. Der Kranke benimmt sich dabei wie völlig infantil und zeigt uns so, daß die verdrängten Erinnerungsspuren seiner urzeitlichen Erlebnisse nicht im gebundenen Zustande in ihm vorhanden, ja

gewissermaßen des Sekundärvorganges nicht fähig sind" (1920, 37).⁴⁷ Der psychologische Gegenstand von leidvollen "Wiederholungen" wird dann allerdings nicht mehr im Rahmen allgemein-psychologischer oder klinischer Theoreme untersucht und klassifiziert, der "Wiederholungszwang" wird vielmehr als psychische Manifestation einer kosmogonisch interpretierten Biologie eingeführt. Im Rückgriff auf die Ethologie – die Rückkehr von Fischen zu Laich- und von Zugvögeln zu Brutplätzen – beruft Freud sich auf die "Tatsachen der Embryologie" und sieht in ihnen "den großartigsten Beweis für den *organischen* Wiederholungszwang" (1920, 38; Hervorhebung: G. R.) des aus dem Soma stammenden Triebes, der – analog zum klinischen Phänomen (!) – danach strebt, einen "früheren Zustand" wieder herzustellen:

"Wenn also alle organischen Triebe konservativ, historisch erworben und auf Regression, Wiederherstellung von Früherem gerichtet sind, so müssen wir die Erfolge der organischen Entwicklung auf die Rechnung äußerer, störender und ablenkender Einflüsse setzen. Das elementare Lebewesen würde sich von seinem Anfang an nicht haben ändern wollen, hätte unter sich gleichbleibenden Verhältnissen stets nur den nämlichen Lebenslauf wiederholt. Aber im letzten Grunde müßte es die Entwicklungsgeschichte unserer Erde und ihres Verhältnisses zur Sonne sein, die uns in der Entwicklung der Organismen ihren Abdruck hinterlassen hat. Die konservativen organischen Triebe haben jeder dieser aufgezwungenen Abänderungen des Lebenslaufes aufgenommen und zur Wiederholung aufbewahrt und müssen so den täuschenden Eindruck von Kräften machen, die nach Veränderung und Fortschritt streben Der konservativen Natur widerspräche es, wenn das Ziel des Lebens ein noch nie zuvor erreichter Zustand wäre. Es muß vielmehr ein alter, ein Ausgangszustand sein, den das Leben einmal verlassen hat, und zu dem es über alle Umwege der Entwicklung zurückstrebt. ... Das Ziel alles Lebens ist der Tod, und zurückgreifend: Das Leblose war früher da als das Lebende" (1920, 39 f.).

Die nun eingeführte konservative Natur der Triebe ist mit der Vorstellung assoziiert, dass in ihnen die gesamte geo- und astrophysikalische Entstehung des Universums (das Verhältnis der Erde zur Sonne) sowie die evolutionsbiologische Entwicklungslinie einem genetischen Code entsprechend enthalten sind. Das "biologische Grundrätsel" liegt für Freud in einem vermuteten "Ereignis im

⁴⁷ Hier ist, wenn man einmal von den triebtheoretischen Implikationen des Primär- und Sekundärvorganges absieht, die auch aus der Sicht der Intersubjektivitätstheorie und der neuen

Entwicklungsgang der lebenden Substanz, (durch das) ... die Kopulation zweier Individuen unter den Protisten *wiederholt*" (1920, 46; Hervorhebung: G.R.) wird, und er räumt ein:

" ... wir (wissen es) nicht zu sagen und darum würden wir es als Erleichterung empfinden, wenn unser ganzer Gedankenaufbau sich als irrtümlich erkennen ließe. Der Gegensatz von ...(Todes)trieben und ... (Lebens)trieben würde dann entfallen und damit auch der Wiederholungszwang die ihm zugeschriebene Bedeutung einbüßen" (a. a. O.).

Die sich hier anschließende Darlegung einer differenzierten Rezeption neurobiologischer und neurochemischer Forschungen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts leisten jedoch nach Freuds Einschätzung keinen hinreichend gesicherten Beitrag, mit dem die angenommene, in der *menschlichen Psyche* wirksam werdende *Natur* eines zum Tode strebenden Wiederholungszwanges negiert werden könnte:

"Unsere Erwartung, die Biologie werde die Anerkennung der Todestribe glatt beseitigen, hat sich nicht erfüllt. Wir können uns mit ihrer Möglichkeit weiter beschäftigen, wenn wir sonst Gründe dafür haben. ... Verweilen wir ... bei (der) *exquisit dualistischen* Auffassung des Trieblebens. ... in der lebenden Substanz laufen ... unausgesetzt zweierlei Prozesse entgegengesetzter Richtung ab, die einen aufbauend – assimilatorisch, die anderen abbauend – dissimilatorisch. ..." (a. a. O., 53; Hervorhebung: G. R.).

Hier geht es nicht um eine nur bildhafte Analogie zwischen Stoffwechselvorgängen von Organismen und dem antagonistischen Prinzip der beiden Grundtriebe. Die funktional *aufeinander bezogenen* bio-chemischen und neurophysiologischen Prozesse werden als sich dualistisch/antagonistisch zueinander *verhaltende* interpretiert, d. h. den *res extensae* werden "Eigenschaften" zugeordnet, die aus der Reihe genuin psychischer Zusammenhänge stammen. Der Dualismus der Triebe ist aus der "Hypothese" eines allen Organismen inhärenten Strebens zurück in den anorganischen Zustand deduziert. Diese "Hypothese" ist aber das Resultat einer animistisch-kosmogonisch interpretierten Evolutionsbiologie, wie sie in Schöpfungsmythen zu finden ist. So ist es denn auch ein "Mythus ... (der) gerade die eine Bedingung

Gedächtnisforschung validierte Wirkung des dynamischen Unbewussten enthalten. Es geht um das der Reflexion nicht verfügbare Erleben, weil es nicht sprachlich symbolisiert werden konnte.

erfüll(t), nach deren Erfüllung wir streben. ... (Er) leitet nämlich einen Trieb von dem *Bedürfnis nach Wiederherstellung eines früheren Zustandes*" (vgl. a. a. O., 62) ab.

In den Schöpfungsmythen bringt aber die Vereinigung von zwei kosmogonischen „Figuren“, die in enger Affinität zu den Elementen stehen, neues Leben hervor. Es bleibt zumindest offen, ob die Vereinigung die "Wiederherstellung" der ursprünglichen Einheit, den Zustand ante ea herbeizuführen bestrebt ist (vgl. Eliade 1957). Während hier eine überlieferte Form über den "Ur-sprung" des *Lebens* vorliegt, geht Freud mit der These des "Wiederholungszwanges" als Manifestation des "Todestriebes" hinter die Schöpfungsmythen zurück, um das klinisch unverstandene Phänomen, den „psychologischen Sinn“ menschlicher Destruktion zu erfassen. Dem objektivistisch–dualistischen Wissenschaftsideal folgend bedarf es der Bestimmung eines *Natur-Gesetzes*, welches Destruktion und Aggression *in* der menschlichen Psyche wirksam werden lässt. Der Akt der "Vereinigung" in den Schöpfungsmythen, welcher neues, nicht zuvor da gewesenes Leben hervorbringt, ist hier kontaminiert mit einem ihm inhärenten Antagonismus:

"Wenn man an der ausschließlich konservativen Natur der Triebe festhält, kann man zu anderen Vermutungen über Herkunft und Ziel des Lebens nicht gelangen" (1920, 41).

als dass man

"den Todestrieben ... von allem Anfang an Lebenstriebe zugesellen (muß)" (a. a. O. 62). „Die Spekulation läßt dann diesen Eros vom Anfang des Lebens an wirken und als 'Lebenstrieb' in Gegensatz zum 'Todestrieb' treten, der durch die Belebung des Anorganischen entstanden ist. Sie versucht das Rätsel des Lebens durch die Annahme dieser beiden von *Uranfang miteinander ringenden Triebe* zu lösen" (a. a. O., 66, Fn 1; Hervorhebung: G.R.). „Beide Triebarten, der Eros wie der Todestrieb, würden von der ersten Entstehung des Lebens an wirken und *gegen einander* arbeiten“ (a. a. O., 233; Hervorhebungen: G.R.). „Das Ziel des ersten (Eros; G.R.) ist, immer größere Einheiten herzustellen und so zu erhalten, also Bindung, das Ziel des anderen im Gegenteil, Zusammenhänge aufzulösen und so die Dinge zu zerstören" (1938/1953, 71).

Der Todestrieb wird aus der vorab definierten *konservativen* Natur der Triebe abgeleitet; sie ist ausgezeichnet durch das dynamisch wirksam werdende *Natur-Gesetz* der Rückkehr in den anorganischen Zustand; Leben, Lebendigkeit schließen per definitionem einen „noch nie zuvor erreichte(n) Zustand“ (s.o.; 1920, 39 f.) aus. Hier werden nun die zuvor gebildeten, aber bereits „*bestimmten* Annahmen über das Triebleben *an* das Material“ (s.o.; 1915, 217; Hervorhebung: G.R.) herangebracht. Das „Material“, das empirisch erfasste Phänomen menschlicher Destruktion, wird in das mythologisch fundierte Konstrukt von sich antagonistisch zueinander verhaltenden Trieben implementiert.

Der Wiederholungszwang ist eine Arbeits-Hypothese, die in der klinischen Forschung entstanden ist, von diesem Gegenstandsbereich abgelöst und in Analogie zu *artfremden neuronalen Programmen* (vgl. Hüther 2001, 71), wie z.B. der Laichwanderung, gesetzt wird. Dem aus dem Status „in probatio“ klinischer Forschung gewonnene Theorem sind somit sowohl streng kausale Gesetzmäßigkeiten als auch kosmogonische Mythen von Leben und Tod zu eigen. Der Wiederholungszwang fungiert als "Handlungsbeauftragter" des Todestriebes, dem Eros letztlich unterliegen muss.

7.5 Das Subjekt im Geist-Materie-Dualismus

Das Konstrukt des Todestriebes schreibt jenen Geist-Materie-Dualismus fort, welcher im Rückgriff auf mythologische Kategorien den Geist als eine außerhalb der Subjekte wirksame Kraft voraussetzt. In der Freudschen Erkenntnisführung bleibt ein weiteres „Grundrätsel“ ungeklärt, warum nämlich der Akt der Vereinigung kontaminiert ist mit dem Todestrieb. Zu erfahren ist lediglich, dass er "durch die Belebung des Anorganischen" entsteht (s.o.). Es müsste nun eine weitere „Institution“ (s.u.), die *vor* der Entstehung des Todestriebes/des Zerstörerischen „tätig“ ist, eingeführt werden. Die ersichtliche Leerstelle der Generierung des Todestriebes im Akt der Vereinigung wird im Rückgriff auf naturphilosophische/kosmogonische Vorstellungen gefüllt: es sind die zirkulär verlaufenden Prozesse innerhalb derer sich kontinuierlich die Transformation von "Anorganischem in Organisches" und vice versa vollziehen. Diese *ewig* währende

Zirkularität ist der "letzten Grund" menschlichen Lebens:

"Das Individuum führt wirklich eine Doppelsexistenz als sein Selbstzweck und als Glied in einer Kette, der es gegen, jedenfalls ohne seinen Willen dienstbar ist. Es hält selbst die Sexualität für eine seiner Absichten, während eine andere Betrachtung zeigt, daß es nur ein Anhängsel an sein Keimplasma ist, dem es seine Kräfte gegen eine Lustprämie zur Verfügung stellt, der sterbliche Träger einer – vielleicht – unsterblichen Substanz, wie ein Majoratsherr nur der jeweilige Inhaber einer ihn überdauernden Institution" (1914, 143).

Offensichtlich stehen weder die psychologischen Bedeutungszusammenhänge des Ausgangsortes, des Widerstandes, und auch nicht primär dessen – von Freud vermutete – biologische Grundlage im Zentrum der forschungsleitenden Fragestellung. Es geht nun um die Rechtfertigung und die Sinnfrage menschlichen Lebens, welches in den allumfassenden, Leben spendenden und – im Tod – wieder aufnehmenden Kosmos implementiert wird. Wenn immer wieder eingeräumt wird, die Trieblehre (Metapsychologie) sei eine biologistische Psychologie, wird zumeist nicht deutlich, dass es nicht nur um ein reduktionistisches Verständnis psychischer Phänomene geht, bei dem die Gegenstände allenfalls partiell vermengt werden. Das Konstrukt der Trieblehre mutiert zu einer Glaubensfrage. Es validiert einerseits den Grundirrtum des auf Descartes zurückgeführten Dualismus der Neuzeit, löst ihn zugleich auf und fällt hinter die übersehenen Implikationen des cartesischen Zweifels zurück. Leib und Seele, Geist und Materie, gelten in den neuen Wissenschaften weiterhin als nicht zu einer Einheit gelangenden Zustände, nach wie vor ist das bloß sinnlich Erfahrbare leiblicher Herkunft von dem, "was als Mathematisches Sache reinen Denkens ist" (Husserl 1977, 87), zu trennen. Der im cartesischen „cogito, ergo sum“ aufgehobene Zweifel wird durch die Möglichkeit des „reinen Denkens“ für überwunden gehalten. Die nun bestimmbare galileische „reine Natur des Gegenstandes“ kann als befreit von aus der niederen Materie stammenden subjektiven Einflüssen gelten. Im cartesischen Zweifel ist aber implizit – wie später von Kant ausgeführt – die Frage nach den Bedingungen der *Möglichkeiten* des *Subjekts*, "Welt" zu erfahren und zu konstruieren enthalten. Hier wird ein Subjekt konstituiert, von dem zwar Grenzen der Erkenntnisfähigkeit erwartet werden können, es aber dennoch nicht seiner selbst verlustig werden müsste. Gleichwohl

halte Descartes an dem "verschwiegenen Vorurteil einer endgültigen Wahrheit und eines endgültigen ... An-Sich-Seins" (a. a. O. 87) fest. Er habe aber, so Husserl weiter, ein "Ziel, für welches der Durchbruch zu diesem (zweifelnden; G.R.) 'Ego' das Mittel sein soll. Er sieht nicht, daß er diesen Radikalismus⁴⁸ schon verlassen hat mit der Überzeugung von der Möglichkeit des Zieles und dieses Mittels" (a. a. O.). Die *Einheit von Erkenntnis und Zweifel* wird allerdings in der Rezeption und beim Transfer in mannigfache Anwendungsbereiche übergegangen: Das zur "reinen Erkenntnis" zu befähigende Ego ist genötigt, die sein "Dasein" konstituierenden leiblichen Empfindungen zu unterdrücken, und stillschweigend wird an der Illusion festgehalten, die Störvariablen, d. h. die Empfindungen von jenen des "reinen Denkens" isolieren zu können, indem mathematisch–physikalisch abgesicherte Methoden angewendet werden. Dieser Irrtum wird zum Imperativ der neuen Wissenschaften erhoben. In der Triblehre findet der cartesische Zweifel allerdings Berücksichtigung. Der Leib wird als das das menschliche Leben konstituierende Moment sui generis eingeführt und erfährt in seiner Beziehung zur Seele eine neue Dimension. Die neurophysiologischen Erregungsparameter sind in dem Terminus der "Triebe" aufgehoben, welcher erlaubt, neurophysiologische Erregungsparameter in psychische Zustände zu transformieren. Der tradierten Abwertung sinnlicher (leiblicher) Erfahrungen folgend, bleibt aber deren "negativer Charakter" erhalten. Es ist gelungen, die seelische Tätigkeit per definitionem auf eine Materie zurückzuführen, so dass diese Tätigkeit in den Kausalnexus implementiert und die natur–gesetzliche Determiniertheit der Triebkräfte hergestellt werden kann. Nun kann auch die "organische Reihe" die Führung psycho–sozialer Lebenszusammenhänge übernehmen: "Wir sind Pazifisten, weil wir es aus *organischen* Gründen sein müssen" (1933, 13–27; Hervorhebung: G.R.), schreibt Freud 1932 an Einstein, der von der Psychologie einen Beitrag zur Verhinderung von Kriegen, die er als "Psychosen des Hasses und des Vernichtens", bezeichnet, erwartet. Der Triblehre folgend ermögliche Eros zwar, so Freud, das bindende, zusammenführende Moment, die Kultur, ihm ist jedoch das Lustprinzip zu eigen: ein

⁴⁸ Gemeint ist die Illusion sowohl von einer Einheitswissenschaft als auch jene, den Zweifel an der Möglichkeit zur „reinen Erkenntnis“ durch mathematisch–physikalisch definierte Gesetzmäßigkeiten überwinden zu können.

"... Programm, ... das nicht zu erfüllen ist". Tanathos ist der Aggressionstrieb zugeordnet, und " ... teilt sich (mit Eros) die Weltherrschaft. ... Dieser Kampf ist der wesentliche Inhalt des Lebens überhaupt ..." (GW 1930, 441).

Grausame Kämpfe um Leben und Tod sind eine bekannte Konfiguration kosmogonisch–mythischer Welterklärungen, in denen die Natur–"Sachen" beseelt sind. Hier schließt sich nun der Kreis: Das Individuum ist von einer „unsterblichen Substanz“, einer es „überdauernden Institution“ eingesetzt und steht gegen eine „Lustprämie“ zu Diensten (s.o.). Das im cartesischen Zweifel noch mit gedachte Subjekt, das "Welt" konstituiert und konstruiert, ist aus der Freud'schen Trieblehre herausgefallen: Der seelische Apparat *wird von Mächten/Kräften bewegt*, die ein Dasein *außerhalb* der Subjekte führen.

7.6 Zusammenfassung

Freud war es ein besonderes Anliegen, die psychoanalytische Metatheorie nicht in die Nähe spekulativer Metaphysik gelangen zu lassen. Indem er auf neurophysiologische, biologische und ethologische Forschungsergebnisse seiner Zeit zurückgriff und sie zu den empirisch gesicherten Befunden der klinischen Arbeit in Beziehung setzte, bediente er sich einer induktiven Metaphysik, mittels derer er ein Welt– und Menschenbild generierte. Dieses „Ergebnis“ geht allerdings über das Forschungsziel, zu überprüfbaren Aussagen über psychische Organisationsprozesse zu gelangen, hinaus. Der entstandene „Überbau“ ist daher auch kein aufgeklärter, er ist vielmehr ein inkohärentes Produkt des neuzeitlichen Wissenschaftsideals. Die in der Neuzeit erforschten geo–physikalischen Gesetzmäßigkeiten ließen die verwendeten mathematisch fundierten Methoden als Schlüssel zur gesuchten „wahren Erkenntnis“ erscheinen. Einerseits von den Möglichkeiten technologischer Innovationen in nachvollziehbarer Weise beeindruckt, wird andererseits an den tradierten Implikationen der Ontologie und Kosmologie festgehalten. Gesucht wird immer noch die unvermittelte, „reine Natur“ des Gegenstandes, welche in enger Affinität zu dem „reinen Geist“, der frei von Empfindungen, von aller Subjektivität ist, steht. Der von Descartes angelegte

Beitrag zur kulturellen Evolution, der die Anerkennung des zweifelnden *und* erkenntnisfähigen Subjekts impliziert, wird im Rahmen des neuzeitlichen Dualismus nicht entfaltet. Den Prämissen des neuzeitlichen Wissenschaftsideals folgend sind nur solche Forschungsobjekte zugelassen, die über eine physikalisch fassbare und damit messbare Materie verfügen. Der Trieb als *Grenzbegriff* zwischen Psyche und Soma genügt jenen Prämissen, führt aber mit immanenter Logik zur fehlenden Trennschärfe zwischen den Einzelwissenschaften. Die von Freud entwickelten genuin psychologischen Kategorien können dort nur als vorläufige Hilfskonstruktionen Gültigkeit beanspruchen, und die nun zu erwartenden Lücken in der Metapsychologie werden mit archetypischen Konfigurationen gefüllt. Freud hält ungebrochen an dem seit der Antike tradierten Geist–Materie–Dualismus fest, wenn er die leibliche „Materie“ mit einem destruktiven und die Denkvorgänge störenden Potenzial ausstattet. Der „Rationalismus“ der Neuzeit, bemüht, die genuin psychologischen Kategorien mittels naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten zu erklären, kann deren Rückführung in ein kosmogonisch–mythologisches Weltbild nicht verhindern. Auf der Suche nach einer Erklärung für die Grenzen des therapeutischen Bemühens, entsteht das Theorem vom angeborenen Zerstörungspotenzial, wobei schließlich das Subjekt verloren geht.

8. Mythologien in der Psychoanalyse

Der psychoanalytischen Trieblehre wird seit ihrer Einführung innerhalb und außerhalb der psychoanalytic community gleichermaßen vehemente Zustimmung wie Ablehnung zuteil. In den kritischen Untersuchungen von Psychoanalytikern zur Trieblehre und hier insbesondere zum Konstrukt eines *natürlichen* Destruktionstriebes liegt der Focus auf der fehlenden Trennschärfe zwischen den im Triebbegriff zusammengeführten Gegenstandsbereichen.⁴⁹ Wenn in derartigen Untersuchungen die vermengten Gegenstände hinreichend voneinander diskriminiert sind und auch der mangelnde Erklärungswert mechanistischer Begriffe aufgedeckt ist, ist auch zumeist die – überzeugende – Kritik erschöpft. Das Konstrukt der „streng dualistischen Triebe“, denen von „Natur“ aus sich antagonistisch zueinander verhaltende Kräfte zu eigen sind, wird dabei seltener in Frage gestellt. Die Gemengelage der Trieblehre aus Neurobiologie, Psychologie und Mythologie hat daher bis in die Gegenwart hinein nicht zu einer Aufhebung bzw. zur Aufklärung des unversöhnlichen Kampfes zwischen Eros und Tanathos geführt. Zwar wird eine "Theoriekrise" (Übersicht bei Mertens 1981, Thomä u. Kächele 1989) konstatiert, zugleich hat sich allerdings die stillschweigende Übereinkunft über zwei Theorien der Psychoanalyse vollzogen. Die "Klinische Theorie" wird vorzugsweise als die eigentliche, das therapeutische Handeln leitende neben der nicht mehr so häufig explizit benannten Trieblehre gehandelt. Damit ist ein Status quo etabliert, innerhalb dessen die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische sowie die genuin tiefenpsychologische Frage nach der Metatheorie bzw. der „impliziten Theorie“ des Analytikers ihrer Relevanz enthoben werden. Konsens besteht zwar teilweise darüber, dass die empirisch nicht zu sichernde Validität "metapsychologischer Annahmen" einen "deformierender Einfluß auf die klinische Erfahrung und Interpretation" (vgl. Thomä und Kächele 1989, 17, 369, 382) haben, gleichwohl ist bislang ungeklärt, auf welche "Meta-Theorie" sich das diagnostische Verfahren stützt. So lange diese theoretische Unsicherheit besteht, kann auch davon ausgegangen werden, dass beliebig auf

⁴⁹ Diese Untersuchungen decken ein weites Spektrum ab, sie reichen von der Forderung nach einer „neuen Sprache“ für die Psychoanalyse (Schafer 1985), einem Anschluß der Psychoanalyse an systemisch-organismische Theorien (Pritz/Mitterauer 1977) bis hin zur Entwicklung von

ein – wie auch immer modifiziertes – triebtheoretisches Konstrukt zurückgegriffen wird. Aus meiner Sicht kann die fehlende Kompatibilität von zwei Theorien aufgehoben werden, wenn sowohl der tiefenpsychologisch relevante Gehalt der animistisch–mythologischen Denkfiguren Eros und Tanathos erschlossen und in Beziehung zu den neueren Ergebnissen der Bindungs– und Emotionsforschung gesetzt wird und wenn darüber hinaus der Mythos einer unvermittelten menschlichen „Natur“ aufgelöst wird.

8.1 Der mythische Gehalt in der Konzeptualisierung der Triblehre

Der aus der Mechanik und Maschinentheorie entlehnte und immer wieder kritisierte Begriff des "seelischen Apparates" mag zwar eine – dem Behaviorismus nahe stehende – produzierbare Perfektion des Menschen suggerieren. Obwohl aber die Arbeitsweise dieses Apparates mittels mechanistischer Begrifflichkeiten „erklärt“ wird, ist in der Metatheorie insofern eine Absage an ein i.e.S. mechanistisches Menschenbild aufgehoben, als dass das Naturgesetz, welches jenen Apparat bewegt, keine „Anwendung“ zulässt, die zu einem nach physikalischen Gesetzen konstruierbaren Produkt führen könnte. Das Gesetz, nach dem die menschliche Psyche „funktioniert“, ist jeglicher „Naturbeherrschung“, die im 18. und 19. Jahrhundert die Industrialisierung ermöglichte, entzogen. Das „Ergebnis“ jener Gesetzlichkeit, denen die Triebe folgen, ist hingegen „berechenbar“: Die Triebkräfte externalisieren sich in psychisch relevanten Erscheinungsformen, die den spezifischen Eigenschaften der mythologischen Typen Eros und Tanathos entsprechen. Wie in den Mythen ist Eros beständig bedroht, hier wie dort kann nur durch besondere Prüfungen oder Heldentaten ein Zustand hergestellt werden, der ein verträglicheres menschliches Zusammenleben herzustellen in der Lage ist oder Glück verheißt. Der – biologistisch abgeleitete – Sieg des Tanathos über Eros ist jedoch unausweichlich. In den Erzählungen bilden die Antagonismen – von Gut und Böse – das Mittel zum Zweck der gesamten Dynamik einschließlich des „gewünschten“ guten Endes. Der

Modellen, die Psychoanalyse um die Grundlagen des Interaktionismus zu erweitern (Lorenzer 1973, 1977).

Antagonismus der Triebe ist durch die Möglichkeit abgemildert, jene zu sublimieren, um einem Leben in Sicherheit näher zu kommen. Diese Koinzidenzen lassen die Annahme eines mythischen Gehalts der Trieblehre zu.

Der angenommene mythische Gehalt in der Konzeptualisierung der Dynamik und Wirkmacht von Eros und Tanathos wurde bislang nicht hinreichend stringent im Rahmen seines originären Genres – der Mythologie – betrachtet. Für Freud scheint es nicht abwegig zu sein, Mythologien mit den Mitteln eines wissenschaftlich fundierten Verfahrens zu untersuchen,⁵⁰ um deren tiefenpsychologisch relevanten Sinn zu erschließen. Im Briefwechsel mit Einstein heißt es z. B.: "Vielleicht haben Sie den Eindruck, unsere Theorien seien eine Art von Mythologie ..." (1917, 22) und dort, wo Freud die Psychoanalyse als Tiefenpsychologie bezeichnet, weil nämlich "die Mechanismen, welche die pathologischen Symptome schaffen, auch im *normalen* Seelenleben tätig sind" (1923, 228; Hervorhebung: G.R.), fordert er zugleich fundierte Einsichten des Analytikers in die "Mythologien" und deren Sinn. Exemplarisch sei die folgende Textstelle genannt:

"Wenn man ... eine psychoanalytische Hochschule zu gründen hätte, so müßte ... neben der Tiefenpsychologie ... Kulturgeschichte, Mythologie, Religionspsychologie und Literaturwissenschaft ... (gelehrt werden). Ohne eine gute Orientierung auf diesen Gebieten steht der Analytiker einem großen Teil seines Materials verständnislos gegenüber. Dafür kann er die Hauptmasse dessen, was die medizinische Schule lehrt, für seine Zwecke nicht gebrauchen ..." (1926, 281).

Auch bei Freud liegen – wie bei Jung – der Bildung von Mythen "psychische 'Komplexe'" (1913, 414 ff.) mit einem emotionalen Kern zugrunde. Auch er entdeckt in den "Phantasien" und "Träumen" des Individuums Analogien zu überlieferten Mythen, Sagen und Märchen, sie stammen nicht aus den "wüsten Phantasien des Analytikers", sondern stimmen "überein mit den Produktionen der Phantasietätigkeit der primitiven Menschheit" (vgl. 1925, 95; 1926, 239 f.). Mit Jung geht Freud davon aus, dass die "mythenbildenden Kräfte nicht erloschen" (1911, 319), d. h. kein Spezifikum "unaufgeklärter" Gesellschaften und ihrer

⁵⁰ Die in „Totem und Tabu“ entwickelte Erzählung vom „Vater der Urhorde“, der von seinen Söhnen getötet wird, wird von Freud als „wissenschaftlicher Mythos“ (1921, 151) bezeichnet.

Individuen sind. Sie sind wirksam in den entwicklungspsychologisch frühen Formen animistischer Denksysteme und bringen in Träumen Bilder hervor, die die zumeist unverständlich erscheinenden Verknüpfungen von Erfahrungen symbolisieren. Solche, im Unbewussten hergestellte Verknüpfungen bilden die erste "Weltanschauung", die erste psycho-logische Theorie, die das Individuum auf der Grundlage seiner Erfahrungen⁵¹ entwirft.

Unter der Prämisse, dass die Bildung von Mythen und der in ihnen „handelnden“ archetypischen Figuren ein Produkt universeller unbewusster psychischer Organisationsmodi sind, könnte der "Mythos von Eros und Tanathos" seinem originären Genre folgend als Niederschlag von (Beziehungs-)Erfahrungen verstanden und untersucht werden. Damit könnte ein Beitrag dazu geleistet werden, die "unaufgeklärten Phantasiepotentiale der Psychoanalyse selbst" (Buchholz 1993 a, 12) zu erschließen.⁵² Buchholz ist der Verwendung von Metaphern nachgegangen und konstatiert:

"Metaphern deuten, sie deuten an, nicht hin; sie deuten auf Weltbilder, die ihnen zugrunde liegen. ... sie haben nicht nur einen poetischen Überschuß; sie organisieren unser Handeln und unsere Wahrnehmung. ... Metaphern konstruieren somit Wirklichkeiten" (a. a. O. 7–14).

Metaphern werden als Produkte der Verdichtung von Erfahrung, als "kulturelle Codierungen von Gefühlen" (a. a. O) verstanden, sie werden zu komplexeren mythischen Gebilden, zu Mythologien zusammengefügt. Über die Decodierung von Metaphern gelangt man zu den in ihnen aufgehobenen "Weltbildern", die handlungsleitend wirksam werden. Freud bezeichnet unmissverständlich "die Trieblehre als unsere Mythologie" und die Triebe als "mythische Wesen, großartig in ihrer Unbestimmtheit", von denen "wir in unserer Arbeit keinen Augenblick (absehen) und dabei nie sicher sein (können), sie scharf zu sehen" (1933, 101). Diese so häufig zitierte Textstelle kann auch wie ein impliziter Imperativ gelesen werden, der zu dem Versuch auffordert, dem "poetischen Überschuß", dem

⁵¹ Für Adler bildet diese erste psychologische Theorie über die „Welt“ die Grundlage des „Lebensstils“. Er geht hervor aus den emotional bedeutsamen Ereignissen, die zu einem, kohärenten und daher leitenden Gefühlstonus des „In-der-Welt-Seins“ zusammengefügt werden.

⁵² vgl. auch Rohde-Dachser (1989), die den Einfluß animistischer Denksysteme auf die Konzeptualisierung der „Weiblichkeit“ in der psychoanalytischen Metatheorie untersucht hat.

mehrfach konnotierten Bedeutungsgehalt der "mythischen Wesen" nachzugehen. Von dieser Hypothese auszugehen, würde bedeuten, die Trieblehre, die spezifische Konfiguration, in der Eros und Tanathos sich zueinander verhalten, nicht länger ihrem originären Genre zu entfremden, sondern sie vermittels der in ihm gültigen heuristischen Verfahren zu erschließen.

8.2 Die fehlende Dialektik in der "Beziehung" zwischen Eros und Tanathos

Eros und Tanathos sind mit Merkmalen ausgestattet, die die Dramaturgie vom "Rätsel des Lebens" präjudizieren als die "beiden von Uranfang an miteinander ringenden Triebe" (1920; Fn 1, 66). Eros ermöglicht Kultur, ihm sind bindende Kräfte und das Lustprinzip gleichermaßen zu eigen. Es handelt sich aber um ein "... Programm, ... das nicht zu erfüllen ist" (1930, 441). Tanathos ist der Aggressionstrieb zugeordnet und " ... teilt sich (mit Eros) die Weltherrschaft" (a. a. O.). Das klinische Phänomen (Aggression) und mythische Begrifflichkeiten sind bereits hier nicht mehr hinreichend voneinander diskriminiert. Das zerstörende Wirkungsgefüge, das Tanathos produziert, ist bekanntlich aus der klinischen Erfahrung stagnierender therapeutischer Bemühungen abgeleitet und wurde unter das Theorem des "Wiederholungszwanges" subsumiert. Im Rückgriff auf frühe Schöpfungsmythologien stellte Freud zwischen der biologischen "Tatsache" der Endlichkeit menschlichen Lebens und dem in den Rahmen eines Kausalnexus gestellten "Wiederholungszwanges" eine bio–psycho–logische Notwendigkeit her. Das solchermaßen konstruierte "unerbittliche Naturgesetz" des zerstörerischen Potenzials ist daher auch mehrfach konnotiert: es ist erstens dem verkürzten naturwissenschaftlichen Paradigma des Rationalismus zuzuordnen, zweitens sind in ihm die neurophysiologischen und motorischen Funktionen – die "Natur" des Körpers – und drittens die originären Motivationssysteme aufgehoben. Letztere, die angeborenen Motivationssysteme, sind in der Trieblehre durch Archetypen, die ihre "nächsten Analoga in den mythologischen Typen" (vgl. Jung 1940/1976, § 262) haben, vertreten. Das herausragende motivationale System der *Bindung* ist in der psychoanalytischen Mythologie Eros zugeordnet. Während in den

Schöpfungsmythen aber archetypische Konfigurationen um die Themen *neuen* Lebens und/oder der Wiedergeburt konstelliert sind, wird von der Mythologie der Trieblehre Tanathos als „letzter Grund“ des Lebens eingeführt. Ihm sind Destruktion, primärer Narzissmus, primärer Masochismus und Sadismus zu eigen, welche als *dominierende* und die psychische Organisation *determinierende* Modalitäten wirksam werden. Wenn Freud es als "mißlich" erachtet, "daß uns die Analyse bisher immer nur in den Stand gesetzt hat, libidinöse Triebe nachzuweisen" (Freud 1920, 57) und dennoch an einer auf "mythologische Typen" zurückgeführte psychische Determiniertheit von Zerstörung festhält, scheint "kollektiv der Komplex, der das Mütterliche betrifft, problematisch" (Kast 1990, 123) zu sein.⁵³ Sehnsucht nach mütterlicher Fürsorge und Schutz und die damit assoziierten Gefühle von Sicherheit und Glück werden nicht als primäres, longlife–wirksames Bedürfnis (an)erkannt, es wird vielmehr entwertet als infantiles, zu sublimierendes narzisstisches Streben. Das "Bedürfnis nach Wiederherstellung eines früheren Zustandes" und der "Wunsch" nach einer "Rückkehr in den intrauterinen Zustand" (1920, 62) sind in der Psychoanalyse Abkömmlinge des verdrängten Todes– bzw. Destruktionstriebes und werden als primärer Narzissmus klassifiziert. Weder Adler noch Jung führen ein als "primären Narzissmus" klassifiziertes klinisches Phänomen in ihre Theorien ein. Adler kann keine "ursprünglich narzißtische Libidobesetzung" (Freud 1938/1953, 115) des Säuglings erkennen. Zu beobachten⁵⁴ sei vielmehr ein primäres "Zärtlichkeitsbedürfnis" des Kindes, das nicht auf sich selbst, sondern auf seine Bezugspersonen und als "social interest" auf seine Umwelt gerichtet ist. Die Qualität der Resonanz, die ein Kind auf sein Bindungsbedürfnis erfährt, hat für Adler eine herausragende Bedeutung für die Entwicklung und Enkulturation des Individuums:

⁵³ Das „Mütterliche“ wird hier als *Metapher* für Zuwendung und Schutz auf der individuellen und für Solidarität auf der strukturellen, gesellschaftlichen Ebene verwendet (vgl. Benjamin 1993; Reimer 2001)

⁵⁴ In den von Adler gegründeten individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen für Eltern und Lehrer wurden auch die „betroffenen“ Kinder in den Beratungsprozess mit einbezogen. So erschloss sich für Adler ein weitreichendes praxisnahes Beobachtungsfeld, das sich deutlich von der Beobachtung klinischer Phänomene Erwachsener unterscheidet.

"Unter den äußerlich wahrnehmbaren psychischen Phänomenen im Kindesleben macht sich das Zärtlichkeitsbedürfnis ziemlich früh bemerkbar. ... der mutlose, masochistische, nervöse Charakter ..., der die Unverträglichkeit mit dem Leben verrät, ... (entsteht, wenn) das Kind mit seiner Sehnsucht nach Liebe allein (gelassen wird). Von allen Objekten der Zärtlichkeit abgeschnitten, besitzt das Kind nur die eigene Person als Ziel seiner Sehnsucht, die Sozialgefühle bleiben rudimentär, und Befriedigungstendenzen erhalten die Oberhand, die Eigenliebe in jeder Form zum Inhalte haben. Oder das Kind gerät in die Angriffsstellung ..." (Adler 1908/1983, 63ff.).

Die sog. "narzisstische" Besetzung der eigenen Person ist für Adler eine *Folge* von nicht hinreichend erfahrener emotionaler Zuwendung. Die unzulängliche Resonanz, die das Kind erfährt, führt zur Unsicherheit über die eigene Wertschätzung und bewirkt ein generalisiertes, *unbewusstes Minderwertigkeitsgefühl*. Das Individuum wird in einem außergewöhnlichen Maße abhängig von der andauernden Bestätigung durch seine soziale Umwelt. Es ist dieses hohe Sicherheitsbedürfnis, welches zu jener "Angriffsstellung" (s.o.) führt, die sich im Streben nach Überlegenheit und Macht äußert.

Auch für Jung stehen die Ausdrucksformen sog. "narzisstischer Störungen" in einem direkten Zusammenhang mit der Qualität erfahrener "mütterlicher" Fürsorge und Zuwendung. Sie sind ein Indikator des "negativen Mutterkomplexes", der im "kollektiven Unbewussten", d. h. strukturell verankert ist und die sozialen Arrangements der Individuen präformiert. Das innere Bild der "furchtbaren Mutter" ist das Ergebnis erlebter Beziehungsmodi, es entstehen ambivalente Bindungsmuster, die zu einem fragilen Selbstwertgefühl führen. Die generalisierte Unsicherheit über das eigene Selbst schlägt sich nieder in der Unsicherheit über die eigene Begrenzung. Das Individuum oszilliert in unterschiedlichen Kontexten zwischen den Gefühlen entweder zu "groß" (überlegen) oder zu "klein" (unterlegen) zu sein. Es entsteht das aufgeblähte Größenselbst, das die "unberechenbare" Bedrohung durch zutiefst beschämende Versagens- und Verlustängste verbergen muss. Das über seine persönlichen Begrenzungen unsichere Selbst greift auf kollektive, "überpersönliche Wahrheiten" – die gesellschaftlich produzierten Archetypen – zurück, mit denen es sich schließlich identifiziert. Die *Identifikation mit Archetypen* hat Jung mit dem *Zustand der psychischen Inflation* beschrieben (vgl. Jung 1928; Jacoby 1985, 89 ff.).

Die Theoreme "Psychische Inflation" (Jung) und "Minderwertigkeitsgefühl /Sicherungsbedürfnis" (Adler) sind nicht ohne die höchst komplexen Entstehungsgeschichten, die jene Ausdrucksformen hervorbringen, welche von der psychoanalytischen Metatheorie als „*primärer Narzissmus*“ bezeichnet werden, zu denken. Die Annahmen, die Adler und Jung abweichend von Freud entwickelten, werden heute von der neueren Säuglings- und Kleinkindforschung bestätigt. Das fragile Selbst entsteht, wenn das Kind über keinen hinreichenden Erfahrungshorizont von Zuständen der Inter-Subjektivität verfügen kann. Der Zustand von Inter-Subjektivität bezeichnet die Erfahrung der *Gemeinsamkeit affektiver Zustände* (vgl. Stern 1992), in denen Freude oder Trauer über Ereignisse miteinander geteilt werden, in denen erlebt wird, der/die Andere "versteht" mich. Solche inter-personal geteilten "affektiven Zustände" sind für das Kind unentbehrlich: hier entsteht ein basales Gefühl der Sicherheit, das assoziiert ist mit dem Gefühl der Zugehörigkeit zu bedeutungsvollen Anderen. Später wird dieses Gefühl mit dem Wissen um die Universalität von Grundbedürfnissen einhergehen können, die dem Subjekt ermöglichen, sich sowohl von anderen zu unterscheiden als sich auch mit ihnen verbunden zu fühlen. Ist die Fähigkeit, affektive Zustände miteinander zu teilen, nur rudimentär entwickelt, kann kein "subjektives Selbst" (a. a. O.) entstehen, das Individuum greift zu kollektiven Identifikationsmustern, die es für die persönlichen hält und ist genötigt, ein "falsches Selbst" zu entwickeln. Wenn das Individuum sich eher auf kollektive Konfigurationen stützen muss, kann – je nach Kontext – von einer Identifikation mit Archetypen der Wahrheit / der Vollkommenheit ausgegangen werden.

Jung hat bei seinen umfangreichen Untersuchungen zu transkulturell verwendeten Symbolen das " 'Kosmische' (als) ein untrügliches Merkmal kollektiver Bilder" (Jung GW 1928) bestimmen können. In der Mythologie der Trieblehre wird die inflationäre Teilhabe am allumfassenden Kosmos durch die unüberwindliche Allmacht des Tanathos gesichert. Das Ziel des Tanathos, daran sei erinnert, ist identisch mit jenem verdrängten "Bedürfnis nach Wiederherstellung eines früheren Zustandes" (Freud 1920, 62), d. h. mit der Rückkehr in den anorganischen Zustand: "das Ziel alles Lebens ist der Tod" (a. a. O., 40). Für das Individuum besteht kein Zweifel, es *ist* Teil des größtmöglich vorstellbaren "Ganzen", der „ ... sterbliche Träger einer unsterblichen Substanz" (1914, 143). Die *einzige*

Sicherheit seines Lebens besteht darin, zu diesem Kosmos zurückzukehren: der "verdrängte Trieb gibt es nie auf, nach seiner vollen Befriedigung zu streben ..." (1920, 44). Der Kosmos ist unschwer als Archetypus zu erkennen, der – qua eines "unerbittlichen Naturgesetzes" – insofern Trost gewährt, als dass er das Individuum nach der "... Schwere des Daseins" (a. a. O., 47) in sein gleichsam göttliches Universum aufnehmen wird. Diesem tröstenden Mythos von der "Rückkehr" gehen die in der Endlichkeit des Lebens vergebliche Sehnsucht nach Schutz und Zuwendung sowie die verlorene Hoffnung auf mütterliche Geborgenheit und Fürsorge voraus. Die kosmogonische Konzeption geht über die Symbolisierung des Mutterleibes als geschützten und paradiesischen Zustand – in den der narzisstische Säugling zurückzukehren bestrebt ist – hinaus, denn die Teilhabe am Universum hebt auch die Begrenzungen von Raum und Zeit auf, es handelt sich um einen "ewig" währenden Zustand.

Die *Verleugnung* des Grundbedürfnisses nach Bindung und Zugehörigkeit sowie seine "Verkehrung ins Gegenteil"⁵⁵ sind offensichtlich: mit Tanathos' Abkömmling, dem primären Narzissmus, kann – im Konstrukt der Trieblehre – dem hochgradig verletzbaren Bindungsbedürfnis die Anerkennung verweigert werden. Mit seiner Anerkennung müsste nämlich die Abhängigkeit von den Bezugspersonen im engeren und von der sozialen Umwelt im weiteren Sinne konzediert werden, denn auf die (über)lebensnotwendige "Aufnahme" und "Annahme" durch die Anderen hat das Individuum zunächst keinen Einfluss. Freud hat diese hochgradige Verletzlichkeit und das damit korrelierte Schamgefühl durchaus gesehen und konstatiert: " ... die Abhängigkeit ... vom geliebten Objekt ... wirkt herabsetzend." (1914, 166). Diese Abhängigkeit koinzidiert allerdings – wie oben gezeigt werden konnte – mit dem bürgerlichen Paradigma von "Abhängigkeit und Autonomie" bzw. "Herrschaft und Unterwerfung". In diesem Paradigma wird übersehen, dass Autonomie und Unabhängigkeit Illusionen sind. Sie bedürfen der impliziten oder

⁵⁵ Der Verleugnung des Grundbedürfnisses nach Bindung und Zuwendung geht das Leid der Abweisung, der Nicht-Anerkennung voraus. Die „Verkehrung ins Gegenteil“ ermöglicht dem Individuum die „Umwandlung von Passivität in Aktivität“, die zu einer „Umkehrung der Rollen zwischen dem, der das Leiden zufügt, und dem, der es erduldet“ (Laplanche/Pontalis 1989, 593 f.) führt. Die passiv erlittene Verletzung wird in die Aktivität des „Täters“ transformiert, wobei diese *reaktive* Aktivität sich zumeist in (selbst-)destruktiven Formen äußert. Die „Beziehung zwischen Eros und Tanathos“ bildet die Spezifik der Dynamik „Verleugnung/Verkehrung ins Gegenteil“ ab: An die Stelle der nicht erfahrenen und abgewerteten „mütterlichen Fürsorge“ (Eros) tritt die siegreiche Allmacht von Tanathos.

expliziten Zustimmung der "Anderen" und schließen zugleich das Herr–und Knecht–Schema aus: „In dem Augenblick, da wir unsere Unabhängigkeit erreichen, sind wir davon abhängig, sie uns gegenseitig zu bestätigen. ... Den anderen anerkennen würde ... heißen, den eigenen Absolutheitsanspruch aufzugeben“ (Benjamin 1993, 35).

Im "Abhängigkeits–Autonomie–Modell" ist implizit jener Mythos enthalten wie er explizit im psychoanalytischen von "Eros und Tanathos" erzählt wird: die dialektische Spannung zwischen den Grundbedürfnissen von Bindung/Zuwendung und Selbstbehauptung/Aversion ist in archetypische Figuren aufgespalten. In dem Modell von einer zu erlangenden "Autonomie" ist implizit die (vorgängig *erlittene*) "Abhängigkeit" als Synonym für Schwäche, Unterlegenheit und Unterwerfung aufgehoben. In diesem Konstrukt kann es nur um die "Überwindung" der Insuffizienz zu Lasten der Bindungsmomente gehen. Wenn kollektiv die Merkmale sozialer Bindung, Aufnahme und Annahme durch die anderen, inter–subjektiv teilbare affektive Zustände sowie Fürsorge und Zuwendung („das Mütterliche“) mit Abhängigkeit, Schwäche und Unterwerfung korreliert sind, kann davon ausgegangen werden, dass auch das Grundbedürfnis nach Selbstbehauptung/Aversion gefährdet ist. Die Grundbedürfnisse generieren eine kontinuierlich wirksam werdende Spannung, die aus dem zwischen ihnen verlaufenden dialektischen Prozess hervorgeht. Kann ein solcher dialektisch verlaufender Prozess zwischen den Grundbedürfnissen erfahrbar werden, verliert das Individuum in Situationen, in denen es um Assertion/Aversion geht, nicht das basale Gefühl der Zugehörigkeit und in Situationen, in denen es des Schutzes und der (tröstenden) Zuwendung bedarf, muss es nicht um seine Integrität bangen. Es ist dieser spezifische Erfahrungshintergrund, der zur Entfaltung des grundsätzlich dialektischen Prinzips führt. Dieser psychische Organisationsmodus ermöglicht, die zuweilen im Konflikt miteinander befindlichen Grundbedürfnissen nach Bindung/Zugehörigkeit einerseits und Selbstbehauptung/Aversion andererseits, in versöhnliche Synthesen zu transformieren.⁵⁶

In der psychoanalytischen Mythologie geht es hingegen um den Kampf um Leben und Tod, die „mythologischen Typen“ der Trieblehre sind nicht zur "Versöhnung"

⁵⁶ Zur fehlenden Dialektik des bürgerlichen Paradigmas von „Autonomie versus Abhängigkeit“ vgl. Benjamin 1993.

fähig. Eros ist mit einer konstitutionellen Schwäche ausgestattet, die der Allmacht von Tanathos unterliegen muss. Der Mythos spaltet die inner-psychische *Einheit*, die durch die sich in Beziehungserfahrungen bildende dialektische Spannung bestätigt wird, in archetypische Figuren auf. Aus dieser vorgängig gesetzten Spaltung heraus entwickelt Freud die spezifische Beziehungsdynamik zwischen "Eros und Tanathos", die die menschliche Psyche und das menschliche Zusammenleben determinieren. Indem die biologische "Tatsache", die Endlichkeit menschlichen Lebens in das Genre der Mythologien implementiert wird, ist das einzige "Naturgesetz" der Triblehre, die Endlichkeit in ihrer Unausweichlichkeit durch die Rückkehr in den allumfassenden Kosmos negiert. Diese „Rückkehr“ nämlich sichert die Illusion, Teil/Träger einer außermenschlichen Macht oder Ordnung zu sein. Diese Macht ist zugleich auch eine unumkehrbar zerstörerische und so ist auch die Teilhabe an einer solchen Allmacht, die als Bedrohungspotenzial verfügbar ist, gesichert. Die Identifikation mit den gottähnlichen, das Gefühl von Allmacht herstellenden Archetypen ist als klinisches Phänomen des fragilen Selbstwertgefühls hinreichend bekannt. Hier konvergieren nun Selbstwertproblematik, fehlende innere Repräsentationen von "sicheren Bindungsmustern"⁵⁷ und die spezifische Beziehungs-Konfiguration, in der Eros und Tanathos sich zueinander befinden. Die „intrapsychisch“ wirksamen Figuren erscheinen vor diesem Hintergrund als Niederschläge der kollektiv wirksamen Archetypen, als Resultat von Beziehungserfahrungen, die vermittelt des bürgerlichen Paradigmas "Autonomie versus Abhängigkeit" präformiert sind. Es ist evident, die Beziehungsdynamik der unversöhnlichen "mythologischen Typen" entspricht jener, die mit unsicheren und ambivalenten Bindungsmustern korreliert sind. Der psychoanalytische "Mythos von Eros und Tanathos" erzählt die Geschichte verleugneten seelischen Leidens.

⁵⁷ vgl. Kap. 12.3

8.3 Das Konstrukt einer unvermittelten Natur in psychosozialen Zusammenhängen

8.3.1 Die unvermittelte Natur

Es scheint eine besondere Faszination auszugehen von einer dem menschlichen Einfluss entzogenen und zumeist als unvermittelt gedachten „Natur“, welche sowohl im Rahmen biologischer, geophysikalischer *und* psychosozialer Fragestellungen als implizite Denkfigur aufzufinden ist. Aus evolutionstheoretischer Sicht kann das Konstrukt einer Natur im Sinne einer unvermittelten Wirklichkeit und Wahrheit als Produkt eines protokognitiven Regulationsmodus bezeichnet werden, das den Individuen Orientierungshilfe war und zugleich die notwendige psychosoziale Struktur ihres Zusammenlebens generierte. Die den frühen menschlichen Gemeinschaften unerklärlichen geophysikalischen Prozesse stellten eine „wirkliche“, existenzielle Bedrohung dar, die mit dem Erleben des Ausgeliefert-Seins und der Vernichtung assoziiert ist. Im projektiven Verfahren fanden diese Grundgefühle ihren Niederschlag in den Mythen. Die „Elemente“ – Feuer, Wasser, Luft und Erde – sind dort mit den aus dem Erleben hervorgegangenen psychologisch relevanten, zugleich menschlichen und übermenschlichen Eigenschaften ausgestattet. Sie dienen als Erklärungsmuster der unerklärlichen geo-physikalischen Vorgänge, an die die Lebensbedingungen anzupassen sind. Indem den Elementen Attribute zugeschrieben werden, die aus Erfahrung des Zusammenlebens mit den Artgenossen entstanden sind, wird zugleich die Möglichkeit eines erweiterten Handlungsspektrums hergestellt. Es handelt sich hier um den normalpsychologischen Modus der Projektion: das Gefühl von Bedrohung wird externalisiert und kann, indem das Objekt (die Elemente) über die aus der Erfahrung resultierenden Eigenschaften verfügt, dort bearbeitet werden. Eine solche, dem animistischen Modus entsprechende „coping-strategie“ erlaubt, sich gegenüber dem bislang unverstandenen Phänomen künftig antizipierend verhalten und möglicherweise einen begrenzten Einfluss, auch auf die grundsätzlich unkontrollierbare (Über-)Macht der Naturgewalten, ausüben zu können. In den frühen sozialen Ordnungssystemen war der „Erfolg“ der Einflussnahme abhängig

von Wohlverhalten und der Darbringung von Opfergaben, d. h. von der Unterwerfung unter die Gesetze, die das *Totem* und später die *Götter* erlassen haben. Die Erfahrung, von Naturgewalten bedroht zu sein, wird in einen psychosozialen Kontext eingebunden, welcher das eigene Handlungsspektrum mit der Möglichkeit versieht, in Sicherheit leben zu können. Wurden zunächst Rituale begangen, in denen es um die physische Unversehrtheit ging, so fungierten sie später auch als Sicherungssysteme der sozialen Ordnung. Es ist aber evident, dass ein wie auch immer beschaffenes Konstrukt von „Natur“ keine unvermittelte Wirklichkeit sein kann, sie ist immer schon vorgängig in einem psychosozialen Kontext definiert. Die „unvermittelte Natur“ ist eine mythologisch–naturphilosophische Konzeption und somit in hohem Maße archetypisch konfiguriert. Sie kann jederzeit mit Wahrheit und Wirklichkeit gleichgesetzt werden, die jenen, die sie zu (er)kennen vorgeben, erlaubt, an den überpersönlichen Attributen teilzuhaben. Auf ein solches Konstrukt kann eine Gesellschaftsordnung gestützt werden, in der die psychosozialen Arrangements von Unterwerfung und Macht integrale Bestandteile sind.

8.3.2 Naturgewalten in der menschlichen Psyche

Den neuen, „aufgeklärten“ (Natur–)Wissenschaften gelang es, geophysikalische und physikalische Zusammenhänge sowie deren spezifischen Funktionen zu bestimmen, so dass die Gesetzmäßigkeiten von Naturgewalten nicht mehr länger dem animistischen Denkmodus unterworfen werden mussten. Das Wissen um physikalische Funktionsabläufe konnte zielgerichtet und nutzbringend eingesetzt werden. Gleichwohl scheint das *innere Bild* eines andauernden Überlebenskampfes zwischen Naturgewalten auf der einen und dem menschlichen Geist auf der anderen Seite weiterhin wirksam zu sein. Das Bürgertum implementierte die Dichotomie der „chaotischen Natur“ und einem zur Erkenntnis und Regulierung fähigen und berufenen „Geistes“ in sein Wertesystem. Goethe würdigt in einem Brief an Eckermann die wissenschaftlichen Errungenschaften der Neuzeit und stellt gleichzeitig das vertraute Bild vom Antagonismus zwischen „Natur“ und „Geist“ her:

"Es ist offenbar, daß das, was wir Elemente nennen, seinen eigenen wilden, wüsten Gang zu nehmen immerhin den Trieb hat. Insofern sich nun der Mensch den Besitz der Erde ergriffen hat und ihn zu erhalten verpflichtet ist, muß er sich zum Widerstand bereiten und wachsam erhalten. ... Die Elemente ... sind als kolossale Gegner zu betrachten, mit denen wir ewig zu kämpfen haben, und sie (sind) nur durch die höchste Kraft des Geistes ... (zu) bewältigen. ... Die Elemente sind die Willkür selbst zu nennen; ... Herz und Geist erhebend ist ..., wenn man zu schauen kommt, was der Mensch seinerseits getan hat, sich zu waffnen, zu wehren, ja seinen Feind als Sklaven zu benutzen. ... Das Höchste jedoch, was in solchen Fällen dem Gedanken gelingt, ist: gewahr zu werden, was die Natur in sich selbst als Gesetz und Regel trägt, jenem ungezügelter, gesetzlosen Wesen zu imponieren" (GA XVII, 642 f.).

Die Analogie zwischen dem von Goethe gezeichneten Bild von einem „wildem, wüsten Gang“ und der Willkür der Naturerscheinungen, denen ein „Trieb“ innewohnt und dem dämonischen, gesetzlosen Unbewussten der psychoanalytischen Metatheorie ist kaum zu übersehen. Tanathos, der sein (Trieb-)Ziel der Zerstörung nie aufgibt, steht in der Tradition der mythologisch–naturphilosophischen Konstruktion eben jener „unvermittelten Natur“. Dieses archetypisch konfigurierte Konstrukt kann als nicht explizierte Präkonzeption der „aufgeklärten“ Wissenschaften der Neuzeit in unterschiedlichen Forschungsgegenständen⁵⁸ vermutet werden. In der hier zur Diskussion stehenden Triblehre wird die mythologisch–naturphilosophische Konzeption der „unvermittelten Natur“ gleichermaßen auf die Ethologie, die Biologie und Neurophysiologie sowie die Psychologie angewendet. Freud beruft sich zwar nicht explizit auf das evolutionstheoretische Modell Darwins; dessen These vom tödlichen Kampf ums Dasein, der die Arterhaltung sichert, kann jedoch als Baustein der Triblehre kaum geleugnet werden (Überblick bei Schmidt–Heller 2000, 450 – 456). Freud hatte sich u. a. zum Ziel gesetzt, die „gemeinsame Ableitung“ für die „unerschütterliche biologische Tatsache, dass das lebende Einzelwesen zwei Absichten diene, der Selbsterhaltung und der Arterhaltung, deren Interessen einander im tierischen Leben oft widerstreiten“ (1933, 102; Hervorhebung: G.R.) nachzuweisen. Explizit stützt er sich wiederholt auf die "populär gewordene Aussage des Dichters, der das Weltgetriebe 'durch Hunger

⁵⁸ vgl. die Ausführungen zu den „Erkenntnis– und wissenschaftstheoretischen Entwicklungslinien“ in Kap. 7.1

und Liebe' erhalten werden läßt" (1923, 230). Hier ist aber einzuwenden, dass die „Dichterphilosophen“ keinen Anspruch auf wissenschaftlich legitimierte „Wahrheiten“ erheben, sie begreifen und verwenden Allegorien und Symbole als Ausdruck „innerer Bilder“. Noch einmal sei daher Goethe zitiert:

„... Es war im ganzen ... nicht meine Art, als Poet nach Verkörperung von etwas Abstraktem zu streben. Ich empfang in meinem Innern Eindrücke, und zwar Eindrücke sinnlicher, lieblicher, bunter, hundertfältiger Art ... und ich hatte als Poet nichts weiter zu tun, als solche Anschauungen und Eindrücke in mir künstlerisch zu ründen und auszubilden und durch eine lebendige Darstellung so zum Vorschein zu bringen, daß andere dieselbigen Eindrücke erhielten, wenn sie mein Dargestelltes hörten oder lasen. (GA XXIV, 635 f.) ... Die Allegorie verwandelt die Erscheinung in einen Begriff, den Begriff in ein Bild. ... Die Symbolik verwandelt die Erscheinung in Idee, die Idee in ein Bild, und so, daß die Idee im Bild immer unendlich wirksam und erreichbar bleibt. ... (GA IX, 639).

Die Diskriminierung zwischen der Genese „innerer Bilder“ und deren Verwendung in Form von Allegorien und Symbolik wird hier nicht aufgeweicht. In der Trieblehre erscheint hingegen das *innere, metaphorische Bild* von „Hunger und Liebe“ nicht als *Teil* von unvermeidlichen „Vormeinungen“ bzw. „legitimen Vorurteilen“ (vgl. Gadamer 1972, 250 ff.) im Prozess der Generierung von Forschungsgegenständen. Die bei Freud aus Ethologie, Psychologie und Mythologie zusammengesetzte „Vormeinung“ wird nicht mehr überprüft, fortan stützt sie die zerstörerische, gewaltsame Natur der menschlichen Psyche. „Hunger und Liebe“ werden als das „respektable Kräftepaar“ bezeichnet, welches die "Selbsterhaltung" und "Arterhaltung" sichert (vgl. 1913 a, 98; 1914 a 143; 1926 a 227; 1933, 102). Es wird nun weiterhin von einer natürlichen „Feindseligkeit eines gegen alle und aller gegen einen“ (1930, 481) ausgegangen. Auf das „Bild“ des Dichterphilosophen gestützt scheint die Gleichsetzung mit Phänomenen des ethologischen Gegenstandsbereiches erlaubt zu sein, so dass der „Haß als Vorläufer der Liebe“ (1913 c, 451) eingeführt wird. Freud konstatiert und beklagt explizit die fehlende empirische Grundlage für das zerstörerische Potenzial der „menschlichen Natur“ einerseits sowie das empirisch gesicherte Bindungsmoment andererseits: „Die Ubiquität der nicht erotischen Aggression und Destruktion übersehen“ (und) „ihr nicht die gebührende Stellung in der Deutung des Lebens

einzuräumen“ (1930, 479) besteht neben der „mißlichen Lage, daß uns die Analyse bisher immer nur in den Stand gesetzt hat, libidinöse Triebe nachzuweisen“ (1920, 57). Dennoch hält er an dem Konstrukt des Leib–Seele–Dualismus mit seinen verkürzten erkenntnis– und wissenschaftstheoretischen Implikationen fest, so dass die klinischen Befunde im Rahmen dieser „Theorie“ erklärt werden (müssen):

„Für den Gegensatz der beiden Triebarten dürfen wir die Polarität von Liebe und Haß einsetzen. Um eine Repräsentanz des Eros sind wir ja nicht verlegen, dagegen sehr zufrieden, daß wir für den schwer zu fassenden Todestrieb im Destruktionstrieb, dem der Haß den Weg zeigt, einen Vertreter aufzeigen können. Nun lehrt uns die klinische Beobachtung, daß der Haß nicht nur der unerwartet regelmäßige Begleiter der Liebe ist (Ambivalenz), nicht nur häufig ihr Vorläufer in menschlichen Beziehungen, sondern auch, daß Haß sich unter mancherlei Verhältnissen in Liebe und Liebe in Haß verwandelt. Wenn diese *Verwandlung* mehr ist als bloß zeitliche Sukzession, also Ablösung, dann ist offenbar einer so grundlegenden Unterscheidung wie zwischen erotischen und Todestrieben, die entgegengesetzt laufende physiologische Vorgänge voraussetzt, der Boden entzogen“ (1923, 271; Hervorhebung: G. R.).

Freud hebt hier aber keineswegs das dualistische Prinzip auf, vielmehr wird die „Verwandlung“ von Hass in Liebe und vice versa zugunsten nicht nur des antagonistischen, sondern auch des *hierarchischen* Prinzips der Triblehre konstruiert. In Begriffen der psychoanalytischen Mythologie geht es um den Sieg von Tanathos und die Niederlage von Eros im Kampf um Leben und Tod. Eros wird aber nun auch noch jeglicher Eigenwert abgesprochen: weil „... das Ziel alles Lebens ... der Tod (ist) ...“ (1920, 39f.), „scheint“ Eros, dem das Lustprinzip zu eigen ist und sich über dieses externalisiert, „... im Dienste des Todestriebes zu stehen“ (a. a. O., 69). Tanathos sei „stumm ... und der Lärm des Lebens (geht) meist vom Eros (aus)“ (1923, 275), Eros mutiert schließlich zum „Störenfried“ der „mächtigen Todestriebe ..., die Ruhe haben ... wollen“ (vgl. a. a. O., 289). Tatsächlich könnte durch diese Ausführungen Freuds, wie er selbst konstatiert, streng genommen die „Unterscheidung ... zwischen erotischen und Todestrieben ... der Boden entzogen“ (s.o.) werden, denn Eros steht lediglich im „Dienste“ des Todestriebes. Das Lustprinzips hat die Funktion der „Unlustwahrnehmung“ von „Spannungen“, evoziert durch die „Ansprüche des Eros“, welche dem Ziel des

Tanathos, Tod und Zerstörung, entgegen stehen (vgl. a. a. O., 275). Die *Verwandlungen* (s.o: von Hass in Liebe und vice versa) kommen durch die „... *verschiebbare Libido*“ zustande, welche, mit dem Lustprinzip assoziiert, „Stauungen vermeidet und Abfahren erleichtert“ (vgl. a. a. O. 273). „... die Rolle des Eros“ sei zwar „nicht zu unterschätzen“ (a. a. O., 289), was aber nicht erfordert, den Antagonismus der Triebe zu negieren. Das *hierarchische* Prinzip, der „Sieg“ des Tanathos über Eros, kann erhalten werden. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Trieblehre als kohärent: „Der Haß ist als Relation zum Objekt älter als die Liebe, er entspringt der uranfänglichen Ablehnung der reizpendenden Außenwelt vonseiten des narzißtischen Ich“ (1915 a 231). Es ist evident, dass es nur noch darum gehen kann, die innere Natur, manifest im destruktiven Wiederholungszwang einerseits und im „lärmenden“ Lustprinzip andererseits, zu sublimieren. Sind es in Stammesgesellschaften „Opfergaben“ und die Unterwerfung unter die „Gesetze“ des Totem, die die „Naturgewalten“ besänftigen und das Überleben strukturieren und sichern, werden hier „Triebopfer“ und „Triebverzicht“ zugunsten kultureller Zwänge notwendig. Erst durch „Opfer“ und Unterwerfung kann also „Kultur“ entstehen: Die „Kultur (ist) auf Triebverzicht aufgebaut, ... gerade die Nichtbefriedigung (Unterdrückung, Verdrängung ...) von *mächtigen* Trieben“ (1927, 328; Hervorhebung: G.R.) bringt sie hervor. Die sozialen Ordnungssysteme sind sowohl genötigt, Triebopfer einzufordern als auch diese verträglich zu gestalten, denn die notwendige Unterdrückung von Triebwünschen ist die „Ursache der Feindseligkeit, gegen die alle Kulturen zu kämpfen haben“ (vgl. a. a. O. 457). Daher sind Gesellschaften, insbesondere die Sozialisationsinstanzen, aufgerufen, geeignete Modi zu entwickeln, die zur Minimierung der durch Triebverzicht zu erwartenden Zunahme destruktiven Potenzials führen. Aus der impliziten Kritik Freuds an pädagogischen Konzeptualisierungen kann aber keineswegs geschlossen werden, der natürliche Antagonismus zwischen Eros und Tanathos, d. h. zwischen bindenden und zerstörenden Triebkräften stünde zur Disposition. Das gefährdende Potenzial der menschlichen „Natur“ bleibt erhalten: „Es ist nicht leicht zu verstehen, wie man es möglich macht, einem Trieb die Befriedigung zu entziehen. Es ist gar nicht so *ungefährlich*; wenn man es nicht ökonomisch kompensiert, kann man sich auf ernste Störungen gefaßt machen“ (a. a. O. 457; Hervorhebung: G. R.).

In der Trieblehre werden *Naturbeherrschung* und die *Gestaltung sozialer Ordnungssysteme* innerhalb eines wissenschaftstheoretischen Bezugsrahmens verortet (vgl. a. a. O. 329), dessen erkenntnistheoretische Implikationen mit den animistisch–mythologischen Erklärungsmustern geophysikalischer Naturerscheinungen koinzidieren. Wenn diese – in der Phylogenese als „erfolgreiche“ coping–strategy zu bewertende – Verknüpfung unerkannt in gesellschaftlichen Ordnungssystemen wirksam wird, ist eine der hinreichenden Bedingungen implementiert, die die „Wiederkehr“ des Unbewussten in den sozialen Arrangements⁵⁹ sichert. Es entsteht eine „Sackgasse, die keinen Ausweg offen (läßt): entweder wir akzeptieren die Notwendigkeit irgendeiner rationalen Autorität, die unsere *gefährliche Natur* kontrolliert, oder wir behaupten naiv, daß unsere bessere Natur durch eine gefährliche Gesellschaftsordnung unterdrückt wird“ (Benjamin 1993, 8; Hervorhebung: G. R.). Auf pädagogische Zusammenhänge, im besonderen auf die Schule angewendet, hat eine derartige „implizite Theorie“ über die „Natur des Kindes“ zur Folge, dass Lehrer zwischen diesen beiden Polen oszillieren und entweder in die Rolle eines Dompteurs (vgl. Teckentrup 1990) geraten oder dem verkürzten Empathie–Konzept unterliegen und glauben, Kinder vor den unerträglichen Anforderungen der Schule schützen zu müssen.

Offensichtlich kann zwischen pädagogischen (Handlungs–)Theorien und der psychoanalytischen Trieblehre ein weiterer innerer Zusammenhang vermutet werden, als der im ersten Teil dargestellte. Jener kann auf empirisch (klinisch) gesicherte Forschungsergebnisse gestützt werden, das Paradigma vom Natur–Kultur–Gegensatz entzieht sich hingegen jeglicher Validierung. Gerade weil die „unvermittelte Natur“ der Triebkräfte nicht zu validieren ist, erfordert dieses Konstrukt die Anerkennung und den Gebrauch (!) von überpersönlichen Wahrheiten. Es verfügt über die für Archetypen charakteristische hohe Anziehungskraft: Innerhalb und außerhalb der psychoanalytic community erfährt es – implizit und explizit – eine solche „Anerkennung“, die sich durch Ambivalenz auszeichnet. Allgemein wird „die“ Psychoanalyse zwar eher diskreditiert, die

Implikationen der Trieblehre sind hingegen in Alltagstheorien⁶⁰ oder z. B. in dem sog. "Anlage–Umwelt–Problem" präsent. Wenn es sich dabei nicht um interdisziplinär angelegte Dialoge mit dem Ziel handelt, den jeweiligen „state of the art“ mit den Nachbardisziplinen abzugleichen, scheint die Hypothese, das „legitime Vorurteil“ (Gadamer a. a. O.) sei mit dem archetypisch konfigurierten „inneren Bild“ von der "Naturgesetzlichkeit“ psychischer Dispositionen assoziiert, ertragreich zu sein. Das Konstrukt der unvermittelten Natur, welches erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch mit Wahrheit konstellierte ist, hat keineswegs den Status eines universitären „Elfenbein“-Daseins. Als archetypische Konfiguration des kollektiven Unbewussten determiniert es die Beziehungen zwischen Individuen und die gesellschaftlichen Ordnungssysteme. Die in jener Denkfigur verdichtete Weltsicht hält die Entlastungsfunktion bereit, die unverstandenen aggressiven Impulse zunächst in „Meinungen“ zu binden. Sie gehen unvermeidlich auch in die Generierung theoretischer Konstruktionen ein und erlauben, eine Dichotomie der Welt in den Kategorien von Gut und Böse herzustellen. Zwar kann – der Trieblehre zufolge – von der Heredität des bedrohlichen und zerstörerischen Potenzials grundsätzlich kein Mensch ausgenommen werden, bei „geeigneter“ Triebunterdrückung bzw. –sublimierung ist es jedoch möglich, den „primären Narzissmus“ zu überwinden, „verzerrte“ Wahrnehmungen aufzugeben und zur „Reife“ zu gelangen. Die *alltagstheoretische* Spaltung der Welt in Gut und Böse findet ihren Niederschlag in den rationalisierten Termini der Metapsychologie: „Präödpalität, Primärprozeß, Lustprinzip, Analität und die moralische Kategorie des Bösen (verschwimmen) zu einer diffusen Einheit, von der die reife ödipale Welt der Realität ... abgegrenzt wird ...“ (Moré 2001, 412). Die „klinische Etikettierung“, so Moré, stelle neben dieser spaltenden „Funktion“ noch die der „Selbstverortung in der Normalität“ zur Verfügung. Die gelungene Triebunterdrückung, der „Sieg“ über die bedrohliche, zerstörerische Natur verführt dazu, „das Ausgegrenzte projektiv anderen ...“ (vgl. a. a. O., 414) zuzuschreiben. Die archetypisch konfigurierte „natürliche Destruktion“ erfordert mit Notwendigkeit repressive Ordnungssysteme, die die Beziehungsformen der Individuen

⁵⁹ vgl. die Ausführungen über die „Psychosozialen Arrangements“ in Kap. 2.1

⁶⁰ vgl. z.B. „Die Straftakte Faust. Goethes berühmter Triebtäter auf dem juristischen Prüfstand.“ (Gieschen/Meier 1993)

präformieren. Die repressiven Systeme produzieren gerade jene „Aggressoren“, mit denen sich das gedemütigte und beschämte Kind, wie Anna Freud bereits überzeugend ausgeführt hat, identifizieren wird. Diese Identifikation fungiert als eine der „rettenden“ coping–strategien, die, dem Bindungsbedürfnis folgend, die *Zugehörigkeit* nicht nur zu den bedeutsamen Anderen, sondern zur guten/reifen Welt in Aussicht stellt. Sie ist nicht nur besonders häufig, sondern auch besonders nachhaltig wirksam, denn sie sichert die „Wiederkehr“ der repressiven Ordnungssysteme mit *repressiven Beziehungsformen*. Das Konstrukt der „unvermittelten Natur“, welche sich vorgeblich in der Beziehung der unversöhnlichen Triebe zueinander „offenbart“, geht hervor aus der kollektiv arrangierten Verleugnung des verletzten Bedürfnisses nach Zuwendung, Zugehörigkeit, Schutz und Trost.

8.4 Konturen eines Paradigmenwechsels

8.4.1 Die Umkehrung der Hass–Liebe–Relation

Freud hat mit dem unter dem Theorem des „primären Narzissmus“ subsumierten klinischen Phänomen von „Hass und Liebe“ wie in einem Brennglas die *Folgen* des bürgerlichen Paradigmas von Abhängigkeit – Autonomie erfasst, welches in den psychosozialen Arrangements der Sozialisationsinstanzen wirksam ist. Der herausragende Stellenwert, der dem primären Narzissmus in der kosmogonisch–naturphilosophisch fundierten „psychoanalytischen Evolutionsgeschichte“ zuteil wird, entspricht der gleichfalls herausragenden und kaum zu unterschätzenden Bedeutung, die die dialektische Spannung zwischen den Grundbedürfnissen Bindung/Zuwendung sowie Assertion/Aversion in der psychischen Organisation und deren Entwicklung einnimmt. Indem Freud den Focus auf das – in der klinischen Forschung zu beobachtende zuweilen extreme Formen annehmende – Oszillieren zwischen „Liebe und Hass“ gerichtet hatte, waren richtungsweisende Impulse für weiterführende Forschungen hin zur psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie, Selbstpsychologie und Affektforschung gesetzt. Die derzeitigen Forschungsergebnisse validieren die

bereits in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts von Balint formulierten Hypothesen zum Komplex von „Liebe und Hass“. Während Freud die „Ubiquität der Zerstörung“ (vgl. 1920, 1–69), die sich darin äußere, dass der Hass „älter“ als die Liebe sei, vorausgesetzt hatte, geht Balint von der „Ubiquität“ der Liebe aus und gelangt, auf empirisch gesicherte Daten gestützt, zur Umkehrung der animistisch–ethologisch hergeleiteten Hass–Liebe–Relation: „Liebe ist der allgemeinere Begriff; mehr Menschen und Dinge können geliebt, als gehaßt werden, da Haß als zusätzliche Bedingung noch eine *Verleugnung* der Abhängigkeit verlangt. Zum Beispiel ist es einfach, einen Elefanten oder eine Giraffe im Zoo für liebe Tierchen zu halten, aber es dürfte recht schwierig sein, sie zu hassen“ (Balint 1951, 161; Hervorhebung: G. R.). Bei Balint geht dem Hass die Liebe, das Bedürfnis nach Zuwendung und Zugehörigkeit, voraus. Hass und dessen Vorläufer, seine schwächeren Formen Zorn und Ärger sind situativ gebunden. Erst dort, wo Ärger, Zorn, Wut und Hass abweichend von Situationen und mit auffallender Intensität auftreten, nehmen sie die Formen zerstörerischen Potenzials an, die das klinische Bild kennzeichnen: „Haß und Gesundheit (scheinen sich) nur für kurze Zeit miteinander zu vertragen, während Liebe und Gesundheit über lange Zeit unzertrennliche Kameraden sein können“ (a. a. O., 160). Die zerstörerische „Haßaggression“ – der eine Pol des fragilen Selbstwertgefühls – entsteht dann, wenn die Erfahrung des „liebvollen Blickes“ (vgl. Krause a. a. O., 948), jene „Urform der Liebe“ (Balint 1965), fehlt. Die durch Unsicherheit über das Angenommen–Sein und von hoher Ambivalenz gekennzeichneten Repräsentationen von Beziehungserfahrungen evozieren chronische Gefühle von Scham und Wut, so dass schließlich solche Regulationsmodi generalisiert und präferiert werden, die die *Vermeidung* des – von den bedeutungsvollen Anderen – separierenden Schamgefühls zumindest temporär zu sichern versprechen. Die sog. narzisstischen Kränkungen des Selbstwertgefühls sind allerdings nicht hinreichend sicher allein durch *beobachtbare* „gute“ Bindungs– bzw. Zugehörigkeitserfahrungen zu erfassen. Beziehungsformen, die von außen, d. h. aus der Beobachterperspektive möglicherweise als fürsorglich–schützende klassifiziert werden könnten, erweisen sich bei näherer Betrachtung nicht selten als repressive Bindungsmuster,

innerhalb derer das Bedürfnis nach Assertion/Aversion unterdrückt werden muss. Die Grundbedürfnisse, insbesondere jene der Bindung und der Assertion/Aversion, sind dialektisch miteinander verschränkt. Wenn das eine ohne das andere erfahren und handlungsleitend werden muss, fehlen die Bedingungen sine qua non, die zur Bildung eines kohärenten Selbst führen. Können/dürfen weder Ärger noch Zorn oder Wut zum Ausdruck gebracht werden, sind sie also tabuisiert, „muß früher oder später gekämpft werden, und *nun* gibt es Verletzungen. ... Eindeutiger Ärger erspart ... oft viel Zerstörung, weil er die Situation so klärt, daß es zu wirklichen Kämpfen nicht mehr kommen muß. ... diese Form des Affekts *schützt* vor narzißtischen Verletzungen“ (Krause a. a. O., 946 f.; Hervorhebungen: G. R.) Das dem Grundbedürfnis der Assertion/Aversion zugehörige Spektrum der Affekte von Ärger und Zorn kann deutlich von jenem der Destruktivität unterschieden werden. Das destruktive Potenzial ist mit Ekel, Verachtung und Wut bis hin zur „Haßaggression“ (Krause a.a.O; 946 f.) assoziiert. Wenn dieses Spektrum der Affekte durchgängig als Regulationsmodus aktiviert wird, sind zumeist chronische Verletzungen des Selbstwertgefühls vorausgegangen, die „in eine Scham–Wut–Konstellation eingebettet“ und „wesentlich gefährlicher“ sind als ihre Vorläufer Ärger und Zorn (vgl. a. a. O., 947 f.). Die in Beziehungen mit den bedeutungsvollen Anderen sich als *gegenseitig ausschließend erfahrenen* Grundbedürfnisse von Bindung/Zuwendung und Assertion/Aversion generieren schließlich jenen intrapsychischen Konflikt, von dem die psychoanalytische Mythologie über die Beziehung zwischen Eros und Tanathos erzählt. Der Prozess der dialektischen Spannung zwischen den Bedürfnissen kann nicht entfaltet werden. Die fehlende Erfahrung, dass Zuwendung und Zugehörigkeit zu den bedeutungsvollen Anderen nicht durch Selbstbehauptung und Aversion gefährdet werden, bringt solche psychischen Organisationsmodi hervor, die die Gestalt von Archetypen annehmen. Das fragile Selbst kompensiert den drohenden Verlust der Zuwendung, indem es Zuflucht zu den archetypischen Konfigurationen der (inneren) „Vollkommenheit“ oder „Allmacht“ nimmt. Die „Allmachtswünsche des narzißtischen Ich“ (vgl. Freud 1930, 480 f.) bezeichnen aber „nie ein wirkliches Machtgefühl, ganz im Gegenteil, (sie stellen) einen verzweifelten ... Versuch dar, ein Gefühl der Hilflosigkeit und Ohnmacht zu überwinden. ... es besteht ein Gefühl

vollständiger Abhängigkeit, das Objekt und die Befriedigung durch dieses sind überaus wichtig“ (Balint 1951, 156 f.; Hervorhebung: G. R.).

8.4.2 Das klinische Bild von Abhängigkeit und Unabhängigkeit

Die dualistische Trieblehre verfehlt den dialektisch verlaufenden Prozeß psychischer Organisation, sie entspricht den *kollektiv* anerkannten, gesellschaftlich vermittelten „Wertvorstellungen“, in denen das Bindungsbedürfnis mit spezifisch konnotierter „Abhängigkeit“ verwechselt und nur die „Autonomie“ vor Unterwerfung und Verletzung schützt.⁶¹ Dieses autonome Individuum unterscheidet sich mit weitreichenden Folgen von einem kohärenten Selbst, welches sich von anderen abgrenzen „darf“ und gleichwohl deren Anerkennung und die Zugehörigkeit zu ihnen nicht verlieren muss. Das autonome Individuum ist hingegen genötigt, den mit der zu „überwindenden Abhängigkeit“ korrelierten Verlust von Zugehörigkeit zu verleugnen, es ist isoliert und auf sich selbst zurückgeworfen. Der (Überlebens–)Kampf, den Freud mit dem Bild von „Hunger und Liebe“ als „Naturgesetzlichkeit“ zu erklären versuchte, entsteht erst dann, wenn das Individuum – der bürgerlichen Prädiktion folgend – nicht auf „mütterliche“ Fürsorge und Schutz hoffen kann. Die *natürliche* und nur durch Triebverzicht zu sublimierende Feindseligkeit „aller gegen alle“ (Freud) erweist sich als unhaltbar. Aus der Sicht der Bindungs– und der tiefenpsychologisch fundierten Motivationsforschung⁶² sind Autonomie bzw. Unabhängigkeit ein *Paradoxon*: das Individuum kann sich dem mit diesen Wertvorstellungen assoziierten Selbstwertgefühl nur dann nähern, wenn die bedeutungsvollen Anderen ihm Zustimmung bzw. Anerkennung, die Anerkennung, ein von den Anderen unterscheidbares, einmaliges Subjekt zu sein, zuteil werden lassen: „In dem Augenblick, da wir unsere Unabhängigkeit erreichen, sind wir davon abhängig, sie uns gegenseitig zu bestätigen“ (Benjamin 1993, 35). Auch die Affektforschung gelangt zu Ergebnissen, die den „grundlosen“ Hass nicht

⁶¹ Die *Wirkungseinheit* zwischen kulturell anerkannten Wertvorstellungen und der Selbstwertregulation wird sowohl durch Forschungsergebnisse der psychoanalytischen Affektforschung (vgl. Krause a. a. O., 953) sowie von der Ethnopsychanalyse (vgl. Parin 1978) validiert.

validieren können und die Paradoxie der Unabhängigkeit aufdecken:

„Die Haßaggression, die scheinbar grundlos, gewissermaßen triebgesteuert zerstört, hat bei näherem Hinsehen doch einen Grund. Ihre Protagonisten tun dies, weil nichts für sie bedeutsam ist und damit ... auch sie selbst keine Bedeutung haben, denn es gibt niemanden mehr, der sie bestätigen könnte. Ohne Relevanz gibt es ... auch keine Abhängigkeit, man macht sich nur von Objekten abhängig, die man bewundert und braucht, und sei es für den eigenen Narzißmus“ (Krause a. a. O., 939).

Krause zeichnet in diesem Zusammenhang das Bild von der „schwersten aller Störungen“ nach, den „vollständigen Verlust an Besetzung“. Hier sieht er die „*völlige Unabhängigkeit*“, die sich im „stummen Todestrieb“, der aber den „*psychischen Tod*“ symbolisiert, welcher sich „meßbar im Verlust der sozialen Affekte ... (äußert).“ Dieser „psychische Tod“ ist mit dem Verlust jeglicher „Intentionalität“ korreliert (vgl. a. a. O., 939 f.), die kaum noch in die Nähe der „Ubiquität der Zerstörung“ – als Repräsentant des Todestriebes – gerückt werden kann. Der „*Abzug der Besetzung*“, die im Rahmen der Freudschen Trieblehre als „Manifestation des Todestriebes“ gilt (Green 2001, 874), gilt vielmehr als Indikator für, infolge chronischer Deprivation, nur rudimentär entwickelte oder, infolge traumatisierender Erfahrungen, zerstörte Repräsentationen von Fürsorge, Schutz und Trost. Das klinische Bild, welches vom Oszillieren zwischen „Liebe und Haß“ gekennzeichnet ist und Formen von Destruktion aufweist sowie das sich durch den „Verlust jeglicher Intentionalität“ auszeichnende Bild können deutlich voneinander unterschieden werden. Das metatheoretische Konstrukt, das das klinische Phänomen des „psychischen Todes“ mit einem „natürlichen Masochismus“ – als Repräsentanten des Todestriebes – zu erklären versucht, erscheint wie ein furchtbarer, „das Selbst“ zerstörende Archetypus: Die *Heredität* von Masochismus und Sadismus lässt nur eine zweifelhafte, unter Zwängen und Triebopfern erreichbare Reorganisation des fragilen Selbst und damit der in Beziehungen mit den bedeutungsvollen Anderen erworbenen Scham- und Schuldgefühle zu. Sowohl die Psychotherapieforschung als auch die Befunde der neueren Säuglings- und Kleinkindforschung lassen die empirisch gesicherte Annahme zu, dass die unter das fragile Selbst zu subsumierenden Phänome des

⁶² vgl. Kap. 14

Narzissmus, Masochismus und Sadismus im Zusammenhang mit auffindbaren „Beziehungserfahrungen“ stehen.

8.4.3 Der Anachronismus der Triblehre

Das Nebeneinander der Kategorien von „fragilem Selbst“ und „primärem Narzissmus“ resultiert aus dem Nebeneinander von zwei Theorien in der Psychoanalyse; zugleich symbolisiert es den Zustand der derzeitigen Psychoanalyse als eine „Psychoanalyse im Übergang“ (Gill 1997). Zu konstatieren ist, dass das Konstrukt einer „unvermittelten menschlichen Natur“ nach wie vor entweder in der vertrauten Begrifflichkeit von „Trieben“ oder in modifizierter, „rationalisierter“ Form (vgl. Green a. a. O. sowie Moré a. a. O.) „wiederkehrt“. Zwar besteht, wenn es um Erklärungsversuche zur menschlichen Destruktivität geht, bei allen Divergenzen in der psychoanalytic community Konsens darüber, dass „der Narzißmus“ zum Dreh- und Angelpunkt der *Konzeptionen* menschlicher Gewalt und Destruktivität (wird)“ (vgl. Bohleber 2001, 806; Hervorhebung: G. R.). Der Plural verweist aber darauf, „welch großen Raum in analytischen kasuistischen Diskussionen triebdynamische Überlegungen einnehmen ...“, festzuhalten sei, „daß der ... Triebbegriff nichts von seiner *Unbestimmtheit* verloren, ja, durch seine ungeklärte Zugehörigkeit zum biologischen oder zum psychologischen Bezugssystem eher noch an Unklarheit hinzugewonnen hat“ (Künzler 1980, 284). So beklagt z. B. Green in dem Sonderheft der Psyche zur menschlichen Destruktivität, dass „keines der nachfreudianischen Theoriegebilde ... auf den Buchstaben der Freudschen Todestriebtheorie“ (2001, 870) zurückgreife. Er schlägt vor, „Triebe ... als primäre, fundamentale ... ursprüngliche Entitäten“ anzunehmen und „(zu)zugestehen, daß erst das Objekt die Triebe offenbart“ und daher(!) – als immanent schlüssige Hypothese formuliert – „das Ich mit der Triebtätigkeit oder mit deren Objekten“ identifiziert sein könne (a. a. O., 873, 877). Kaum verhüllt offenbart sich hier der „natürliche Determinismus“ (Freud 1916/17, 21) psychischer Organisation, die Hierarchie zwischen den „Trieben“ als unvermittelter Natur und „Objekt“ bleibt erhalten, d. h. „die Bindung an die Bezugsperson ist sekundär“ (vgl. Gill 1997, 197). In einem führenden „Lehrbuch

der psychoanalytischen Therapie“ wird eingeräumt, dass die „metapsychologischen Annahmen untauglich“ seien, sie an klinischen Daten zu testen“, darüber hinaus werden deren „deformierender Einfluß auf die klinische Erfahrung und Interpretation, ... auf das Handeln des Analytikers“ (Thomä, Kächele 1989, 382, 14) und der „Tod der Metapsychologie“ (a. a. O. 365) konstatiert, gleichwohl wird explizit an Termini wie „Trieb“ und „Kausalnexus“ (vgl. a. a. O. 27 ff.) festgehalten. So lange aber diese Kategorien verwendet werden, ohne sie von dem obsolet gewordenen Wissenschaftsideal abzugrenzen und/oder einer Revision zuzuführen, so lange bleibt die Möglichkeit bestehen, von einer „menschlichen Natur“, die mit dem mythologisch–naturphilosophischen Konstrukt der „unvermittelten Natur“ assoziiert ist, auszugehen. Nach wie vor verfügt die Konzeption einer „menschlichen Natur“ in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten über eine – zumeist unerkannte – Anziehungskraft, die als „coping strategy“ fungiert. Freud selbst gibt einen entscheidenden Hinweis auf den in der Konzeption des Todestriebes aufgehobenem *Regulationsmodus*: „... so will man lieber einem unerbittlichen Naturgesetz ... erlegen sein, als einem Zufall, der sich etwa noch hätte vermeiden lassen“ (1920, 46). Ein außerhalb des menschlichen Einflusses liegendes „Naturgesetz“ scheint erträglicher zu sein, als die aus der Beziehungs–Erfahrung resultierende Einsicht, Verletzungen durch die bedeutungsvollen Anderen nicht entgehen zu können und nicht – wie der archetypische Held – unverletzlich zu sein.

In dem neuen Paradigma der Intersubjektivität erfährt die „Abhängigkeit“ von den bedeutungsvollen Anderen eine neue Bedeutung. Abhängigkeit kann nicht mehr auf ihre einfache Negierung bzw. die antithetische Figur „Abhängigkeit – Autonomie“ reduziert werden. Sie ist dort in das Modell von „Anerkennung“ sowohl des Anderen als auch durch den Anderen und „Selbstbehauptung“ transformiert. Das Konstrukt einer mit dem Kausalnexus konvergierenden „menschlichen Natur“ ist ein Regulationsmodus „defensiver Grandiosität“, es sichert die *Verleugnung* der „ungeheuerlichen Verletzlichkeit, die dem Wissen um die Einbettung aller menschlichen Erfahrung in konstitutive Beziehungssysteme inhärent ist“ (Orange et al. 2001, 64; Hervorhebungen: G. R.). Mit diesem „Wissen“ steht der rückwärtsgewandte Fluchtweg der Trieblehre nicht mehr zur Verfügung. Es erfordert die „Einsicht“, in die historische Verlaufsgestalt archetypisch

konfigurierter Beziehungsformen verwoben zu sein und die Anerkennung, sowohl an der Gestaltung von Beziehungsformen beteiligt zu sein als auch nur über eine begrenzte Einflussnahme (auf den/die Anderen) zu verfügen.

8.5 Zusammenfassung

Freud erkannte, so muss angenommen werden, die Prämissen des verkürzten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Paradigmas der Neuzeit an. Somit war die Funktionsweise des psychischen Apparates im Rahmen eines „Naturgesetz“ zu erklären. Anders als in den – erst später explizit so benannten – Geisteswissenschaften, in denen ein Untersuchungsgegenstand erst generiert werden muss, sollten zudem die Gegenstände der „Natur“wissenschaften durch eine materielle Substanz ausgezeichnet sein, die, unabhängig von der menschlichen Produktion, in der „unvermittelten Natur“ existiert. Allein die Beschaffenheit des Gegenstandes, daran sei erinnert, galt als eine der Bedingungen, die den Weg zur „reinen“ Erkenntnis sicherte. Mit dem Konstrukt der „Triebe“ als „Grenzbegriff zwischen Psyche und Soma“ versuchte Freud diese Prämisse des „natur“wissenschaftlichen Paradigmas der Neuzeit zu erfüllen. Das „Naturgesetz“ aber, dem der psychische Apparat folgt, ist auf der „Anwendungsebene“ in eine Mythologie, in eine Erzählung über den Kampf zwischen Gut und Böse, in dem es um Leben und Tod geht, transformiert. Zwischen dem in ein mythologisches Drama übersetztes „Naturgesetz“ auf der einen und den Prädiktionen des neuzeitlichen Wissenschaftsideals auf der anderen Seite kann ein innerer Zusammenhang hergestellt werden. Die „unvermittelte Natur“ ist ein Konstrukt, dem ähnliche archetypische Konfigurationen zugrunde liegen wie der Erzählung über den Kampf zwischen Eros und Tanathos. In dem Konstrukt der „reinen, unvermittelten Natur“ sind die tradierten und im verkürzten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Paradigma der Neuzeit unerkannt gebliebenen animistisch-mythologischen Denkfiguren aufgehoben. Die „unvermittelte Natur“ lässt sich zurückführen auf die Beseelung von Naturerscheinungen⁶³ und bildet als normalpsychologischer Modus

⁶³ vgl. Mertens 1981 sowie die Ausführungen in Kapitel 7

projektiver Verfahren eine „coping strategy“. Indem nämlich den Elementen menschliche und übermenschliche Eigenschaften zugeschrieben werden, ist es auch grundsätzlich möglich, mit ihnen zu „verhandeln“. Rituale der Verehrung, der Unterwerfung und „Opfergaben“ haben in den frühen sozialen Gemeinschaften die Funktion, die existentielle Bedrohung durch unerklärliche geophysikalische Vorgänge erträglicher zu gestalten. Bis in das „aufgeklärte“ Bürgertum hinein bleibt die „Natur“ gleichgesetzt mit Unberechenbarkeit, mit Bedrohung und Zerstörung, so dass die „Naturbeherrschung“ als (über)lebensnotwendig erscheinen muss. Die Vorstellung von derartigen, dem menschlichen Einfluss bedingt (!) zugänglichen und zudem beseelten „Naturgewalten“ suggeriert eine Seelenverwandtschaft, eine heimliche Teilhabe an der Allmächtigkeit der Elemente und der kosmogonischen Unendlichkeit bzw. Ewigkeit. Freud konzeptualisierte die menschliche Psyche nach diesem kollektiv und individuell verfügbaren Modell von „Naturgewalten“: Leben im Allgemeinen und das menschliche Zusammenleben im Besonderen sind durch die zerstörerische und unüberwindbare Kraft des Tanathos bedroht. Hier wie dort, im Falle der „gefährlichen Natur“ (Benjamin 1993, 8) der menschlichen Psyche ebenso wie im Falle der durch die Elemente drohenden Vernichtung, ist das „Naturgesetz“ bzw. sind die „Naturgewalten“ nur durch Opfergaben / Triebopfer zu besänftigen. In der Freudschen Metatheorie gehen das Leben und das menschliche Zusammenleben zwar aus der bindenden Kraft von Eros hervor, allein, Eros ist von „Natur“ aus mit einer konstitutionellen Schwäche ausgezeichnet, die der zerstörerischen „Natur“ von Tanathos unterlegen bleiben muss. Der mythologische Gehalt der Triblehre, sowohl der Mythos einer von sozialen Kontexten bereinigten „unvermittelten Natur“ als auch jener, der die Beziehungsdynamik zwischen Eros und Tanathos präformiert, ist kaum zu übersehen. In der Beziehung zwischen Eros und Tanathos geht es wie in den Mythen um einen tödlichen Kampf, den Kampf zwischen Gut und Böse. Metaphern, Mythen und Märchen werden aus tiefenpsychologischer Sicht als „kulturelle Codierungen von Gefühlen“ (Buchholz 1993 a, 12), d. h. als Verdichtung von (Beziehungs-)Erfahrungen verstanden. Ihre „Produktion“ gilt selbst Freud als ein „normalpsychologischer“ Vorgang (vgl. Freud 1923, 228; 1926, 281). Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass das „Naturgesetz“ der menschlichen Psyche, das Freud konstruierte, der

erlebten Wirklichkeit entspricht. Den archimedischen Punkt des Naturgesetzes bildet das im Bürgertum entstandene, sozialisationswirksam gewordene Abhängigkeits–Autonomie–Modell. Dass dieses Modell ein Paradoxon darstellt, hat Benjamin überzeugend ausgeführt: „In dem Augenblick, da wir unsere Unabhängigkeit erreichen, sind wir davon abhängig, sie uns gegenseitig zu bestätigen“ (1993, 35).⁶⁴ Die Faszination der Freudschen Trieblehre mit ihren animistisch–mythologischen Denkfiguren entspricht der hohen Anziehungskraft, die den archetypischen Konfigurationen zu eigen sind, die die Teilhabe an einer übermenschlichen Macht implizieren. Klinisch kann dieser Modus, bezogen auf das Konstrukt der „unvermittelten Natur“, als „defensive Grandiosität“ (vgl. Orange et al. 2001, 64) bezeichnet werden. Einen solchen Zusammenhang sahen auch bereits Freuds Zeitgenossen Adler und Jung. Die von ihnen generierten, an empirisch gesicherten Befunden überprüften Theorien stehen diametral zur Freudschen Trieblehre. Auch der Psychoanalytiker Balint, einer der Wegbereiter der Objektbeziehungstheorie, gelangt in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts zu empirisch gesicherten Ergebnissen, mittels derer der Hass – als Repräsentant des Tanathos – nicht als unvermittelt, als ein dem „Naturgesetz“ folgendes Erbe, sondern als reaktive Ausdrucksform, als „Antwort“ auf seelische Verletzungen validiert werden kann. Auch die neueren, von der tiefenpsychologisch fundierten Säuglings– und Kleinkindforschung, der Bindungs– und Affektforschung erhobenen Befunde zeigen unisono, dass solchen Phänomenen wie Destruktion, Hass, Masochismus und Sadismus seelische Verletzungen vorausgehen. Von hier aus betrachtet liegt der Beziehungsdynamik zwischen Eros und Tanathos unerkannt die Geschichte des verletzten Bindungsbedürfnissen zugrunde. An den Implikationen des Konstrukts der „unvermittelten Natur“ des intrapsychischen Konflikts festzuhalten, d. h. deren „Koordinaten“ nicht ausgehend von seinem originären Genre, nämlich dem der Archetypen anzulegen, bedeutet, dessen spaltende Funktion zu sichern. Die archetypisch konfigurierte „natürliche Destruktion“ erfordert repressive Ordnungssysteme, welchen mit immanenter Logik repressive Beziehungsformen zu eigen sind.

⁶⁴ vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 12.7

9. Beziehungsmodelle in der Psychoanalyse

Freud kommt das Verdienst zu, mit dem Theorem von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen den universal gültigen Organisationsmodus erfasst zu haben, welcher die intersubjektiv gestalteten Beziehungen generiert und reguliert. Da aber dieses Theorem der Klinischen Theorie zugeordnet ist, kann, so lange die Spaltung der Psychoanalyse in zwei Theorien nicht aufgehoben wird, davon ausgegangen werden, dass das Konstrukt von der unvermittelten, triebhaften Natur des Menschen weiterhin als gültig anerkannt wird. Selbst die Weiterentwicklung des Übertragungs- / Gegenübertragungsmodells hin zur Objektbeziehungstheorie oder gar zur „materialistischen“ Interaktionstheorie erfordert nicht, wie gezeigt werden kann, mit Notwendigkeit die Aufhebung der psychoanalytischen Metatheorie.

9.1 Das psychoanalytische Beziehungsmodell

Die Untersuchung von Beziehungsformen ist ein genuin psychoanalytisches bzw. tiefenpsychologisches Verfahren. In der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie und ihrer empirischen Forschung wird der Focus auf die Art und Weise gerichtet, *wie* Individuen sich einander mitteilen: *wie* sie Beziehungen aufnehmen oder vermeiden, weiterführen, abbrechen oder zu Ende führen. Beziehungsformen zeichnen sich aus durch das sie generierende *Gefühl*, dessen Intensität und Ausdrucksformen. Die auffallende Intensität von abweisenden und/oder zärtlichen, von Liebes- oder Hassgefühlen, die die Analysanden an den Analytiker richteten, erschienen Freud von einem im analytischen Setting zu erwartenden „Mittelwert“ deutlich abzuweichen (vgl. exempl. 1910, 54; 1916/17, 461). Das empirisch-induktive Verfahren führte ihn zu der Annahme von *Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen*. In diesem Wechselspiel zwischen Übertragung und Gegenübertragung ist das psychoanalytische Beziehungsmodell aufgehoben, das auch als „Kernstück der Psychoanalyse“ (Sandler et al. 1979) bezeichnet wird. In seiner Weiterentwicklung bis heute hat es zwar einen Paradigmenwechsel erfahren, in seinen Grundlagen kann es allerdings

weiterhin Gültigkeit beanspruchen. Nach wie vor geht es um die Beziehungsdynamik, die sich zwischen mindestens zwei Individuen entwickelt. Freud generierte eine *Methode*, mit der erstmals die in zwischenmenschlichen Beziehungen wirksam werdenden *subjektiven Strukturen*⁶⁵ im Zusammenhang mit ihrer „Entstehungsgeschichte“ erfasst werden konnten. „Übertragungsmomente“ werden als Produkte der individuellen psycho-sozialen Lerngeschichte verstanden. Sie sind an „Vorbilder“, „Imagines“ geknüpft, die den Anderen in einer Beziehungsepisode in eine der subjektiv bedeutsam gewordenen „psychischen Reihen“ einordnet. In spezifischen interpersonalen und situativen Kontexten werden die repräsentierten, in ähnlichen Kontexten gebildeten Bedeutungszuschreibungen aktiviert, die schließlich mehr oder minder den Verlauf der aktuellen intersubjektiv gestalteten Episoden präformieren. Übertragungen sind kein Spezifikum des analytischen Settings, sondern werden in allen zwischenmenschlichen Beziehungen wirksam (vgl. Freud u.a. 1910, 55; 1916/17 464). Die analytische Beziehung unterscheidet sich von der Alltagsbeziehung dadurch, dass systematisch der unbewusste Gehalt der Übertragungsmomente „gesucht“ wird. Der „unbewusste Gehalt“ ist in seinem affektiven Kern aufgehoben. Es handelt sich dabei um die in der Entstehungsgeschichte übergangenen, unterdrückten und auf andere „Objekte“ verschobenen Gefühle. Sie sind nicht innerhalb ihrer ursprünglichen Bedeutungszusammenhänge symbolisiert, sondern unbewusst an jene(n) primäre Bezugspersonen und/oder Kontexte fixiert. Dieser, sich durch sein Gefühl auszeichnende Komplex ist es, der wie ein „Vor-bild“ oder eine „Imago“ in „psychischen Reihen“ repräsentiert wird. In Situationen, die der Entstehungsgeschichte ähnliche interpersonale und strukturelle Konstellationen aufweisen, werden die mit den Imagines assoziierten, unbewusst gewordenen Vorstellungen wieder virulent. Mit dem aus dem analytischen Setting gewonnen Konstrukt der „Übertragung“ sah sich Freud aber auch mit der Frage nach der „Gegenübertragung“ konfrontiert, denn er hielt an dem Grundsatz einer allgemein

⁶⁵ Der Begriff der „subjektiven Struktur“ wird hier in Anlehnung an die von Marx und Hejj (1989) vorgeschlagene *Erweiterung* der „kognitiven Struktur“ verwendet: Die Autoren verstehen diese Konzeption als eine die „verschiedenen Teildisziplinen der Psychologie übergreifende.“ Es schließt nicht nur das deklarative Wissen ein, sondern zugleich auch die „Präferenzen“, die aufgrund von „Erfahrungen und subjektiven Interessen“ gebildet und „intern repräsentiert“ sind (vgl. a.a.O., 5 f.). Insofern können hier auch die psychoanalytisch bedeutsamen *Repräsentanzen* sowie das individualpsychologisch fundierte Konstrukt des *Apperzeptionsschemas* verortet werden.

gültigen unbewusst verlaufenden psychischen Organisation fest, von der der Psychoanalytiker nicht ausgenommen werden kann. Daraus ergibt sich die Forderung nach der Eigenanalyse in der Aus- und Weiterbildung von Analytikern: „Wer in einer solchen Selbstanalyse nichts zustande bringt, mag sich die Fähigkeit, Kranke analytisch zu behandeln, ohne weiteres absprechen. ... jeder Psychoanalytiker (kommt) nur soweit, als seine eigenen Komplexe und inneren Widerstände es gestatten“ (1910, 108). Das sich hier bereits konturierende Modell von *inter-subjektiv* gestalteten Beziehungssystemen wird aber nicht expliziert, sondern negiert: die „Gegenübertragung muß vom Arzt vollständig überwunden werden; das allein macht ihn psychoanalytisch mächtig“, so fordert Freud lt. Protokoll aus einem Vortrag in der Wiener Psychoanalytischen Gesellschaft (Nunberg und Federn 1977, 407). Die Arbeit *mit* der Gegenübertragung nimmt die Form eines Sakrilegs an. Der Analytiker soll wie ein „gefühlskalter Chirurg“ diagnostizieren, „undurchsichtig für den Analysierten sein und wie eine Spiegelplatte nichts anderes zeigen, als was ihm gezeigt wird“ (vgl. 1912, 376 ff.). Mit dem Diktum der zu unterdrückenden Gegenübertragung und der hier noch völlig ausgeklammerten Übertragung des Analytikers ist der Weg hin zu einem technizistischen Vorgehen im psychoanalytischen Beziehungssystem vorgezeichnet. Die von Freud postulierte *Richtung* der Beziehungsfigur entspricht dem reduktionistisch-naturwissenschaftlichen Paradigma, das von der Möglichkeit einer objektiv-neutralen Beobachterperspektive des Analytikers ausgeht. Diese wissenschaftlich legitimierte Neutralität/Objektivität sichert einerseits psycho-soziale Gratifikationen, die denen, die über die „Wahrheit“ verfügen, zuteil werden, andererseits bieten sie aber auch Schutz vor Angriffen. Wenn Freud die Grundzüge eines intersubjektiv konstituierten Beziehungsmodells bereits (an)erkannte und dennoch nicht nur nicht expliziert, sondern mit einem „Tabu“ belegt, scheint zunächst eine Erklärung im Rückgriff auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erlaubt zu sein. Den Pionierarbeiten Freuds ist es zu verdanken, dass ein öffentlicher Diskurs über die menschliche und auch die kindliche Sexualität nicht unterdrückt werden konnte. Die puritanisch-bigotte Gesellschaft am Beginn des letzten Jahrhunderts sah sich durch die Studien Freuds herausgefordert, ihr sexualisiertes „Wertesystem“ in Frage zu stellen. Die zeitgenössische Rezeption psychoanalytischer Forschungsgegenstände und

–ergebnisse ist daher durch eine hochgradige Ambivalenz gekennzeichnet und die erste Analytikergeneration musste sich massiver Angriffe auf ihre persönliche Integrität erwehren. Bei näherer Betrachtung zeigt sich darüber hinaus aber auch, dass es die Koordinaten der Metapsychologie sind, die dieses Diktum, mit welchem die Gegenübertragung aus dem analytischen Setting verbannt werden sollte, evozieren. Neben dem erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Irrtum von einer möglichen Neutralität/Objektivität verengt die biologistische Fixierung der Metapsychologie auch die „Klinische Theorie“, so dass die „Übertragungsliebe“ (1915, 305–321) vorzugsweise als eine sexualisierte verstanden wird und den Analytiker zur Abwehr des vermeintlich sexuellen Begehrens seiner Patienten/Klienten nötigt.⁶⁶

Die zitierten „Ratschläge für den Arzt“ gehen mit immanenter Logik aus der „Methodologie“ des verengten physikalisch–gegenständlichen Wissenschaftsideals hervor. Die aus der Hydromechanik entlehnten Metaphern tragen darüber hinaus dazu bei, auf der Grundlage der Kategorien der Klinischen Theorie ein „instrumentalisiertes Technikverständnis“ entstehen zu lassen, das die psychoanalytische Beziehung „auf die Mechanismen der klassischen Metapsychologie reduziert“ (vgl. Orange et al. 2001, 36). Im Rückgriff auf Aristoteles und Gadamer unterscheiden die genannten Autoren zwischen „Techne“ und „Phronesis“. Das technische Wissen ist danach zur Herstellung uniformer Produkte unerlässlich. Es kann allerdings jederzeit wieder verloren gehen und bedarf der Anpassung an die rasche technische (!) Entwicklung. Das praktische bzw. „sittliche Wissen“ zeichnet sich hingegen durch „eine Wechselwirkung zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen (aus) und verlangt durchdachte und reflektierte Entscheidungen. ... im Unterschied zum technischen Wissen (zielt) es immer auf das Besondere“ (a.a.O., 42 ff.). Das Besondere, nicht Uniformierte (!) ist aber immer auch das Unvorhersehbare und Unkontrollierbare und mit latenter Beunruhigung assoziiert. Das „technische Wissen“ im aristotelischen Sinne fungiert daher, in den Gegenstandsbereich von Beziehungen implementiert, als Regulationsmodus, der vor der gefürchteten

⁶⁶ In der Individualpsychologie ist die Sexualität nicht losgelöst vom Beziehungsgeschehen vorstellbar. Die Formen der Sexualität entsprechen den durch den „Lebensstil“ gekennzeichneten Formen, Beziehungen zu gestalten (Übersicht bei Heisterkamp 1987, 1988, 2001).

Schwäche bewahren soll. Der Analytiker, der sich der Metatheorie und einem aus ihr deduzierten technischen Wissen verpflichtet fühlt, ist aber mächtig (wie Freud es forderte) und schwach zugleich. Seine Schwäche liegt darin, eine *Vermeidungshaltung* einnehmen zu müssen, die unvorhersehbare und als unkontrollierbar bewertete Situationen sicher abzuwehren in der Lage ist. Die faktisch wirksam werdende Macht ergibt sich dann lediglich aus dem Status des um die „Wahrheit Wissenden“. Dieser Status ist weder erkenntnis– noch wissenschaftstheoretisch haltbar, wird als Abwehrform des Mächtigeren wirksam und führt zu Verstrickungen, weil dieser Modus aus der vermeintlichen Schwäche heraus agiert werden muss. Im mechanistisch–reduktionistischen Paradigma ist die Asymmetrie der psychoanalytischen Beziehung durch das „Erkenntnis*subjekt*“ auf der einen und das „Erkenntnis*objekt*“ (vgl. Groeben, Scheele 2000; Hervorhebungen: G.R.) auf der anderen Seite definiert. Diesem one–way–System sind Subjekte ungleicher *Klassen* zu eigen, denn die Ungleichheit steht hier *nicht* für Individualität bzw. Einzigartigkeit „des jeweiligen Denksystems“ (a. a. O.). Es verhindert, den aus bewussten und unbewussten Konfigurationen gebildeten „Sinn“ der subjektiven Welt des Analysanden zu verstehen und daran „teilhaben“ zu können. Diese Teilhabe der bedeutungsvollen Anderen ist es schließlich, die der Analysand in nicht hinreichendem Maße erfahren hat und als das heilende Moment der Analyse gilt. Den „Übertragungen“ des Analysanden liegt daher „die fundamentale Forderung ... (zugrunde; G.R.), ... daß der Analytiker, der Andere, an der Welt teilhaben soll, die mit ihr eigenen Bedeutungen ausgestattet ist. ... (Lear 1999, 1090). Lear begreift die Übertragung als die „für die Psyche charakteristische Tätigkeit, nämlich die Erschaffung einer sinnhaften Welt, in der man leben kann“ (a. a. O., 1077). Wenn aber, wie in der Metapsychologie, „die Welt per se schon mit eigenem Sinn ausgestattet ...“ (a. a. O.) und der Analysand nicht in der Lage ist, das „Ziel des Lebens“ im Freudschen Sinne zu erkennen, wird das Beziehungsarrangement durch (Über–)Macht und Unterwerfung konstituiert. Ein zwischen zwei „Erkenntnis*subjekten*“ zu validierendes Verfahren von Dekonstruktion, Interpretation und Neu–Konstruktion konstituiert hingegen ein Beziehungssystem, in dem die Unterschiede zwischen den Subjekten im analytischen Setting auf die fördernde Professionalität des Analytikers und die jeweiligen „subjektiven Strukturen“ (!) begrenzt sind. Es ist evident, dass sich das

klassische psychoanalytische und das noch zu explizierende intersubjektive Beziehungsmodell⁶⁷ durch einander entgegengesetzte Handlungskonzeptionen auszeichnen.

9.2 Die Objektbeziehungstheorie

Mit der von Balint auf der Grundlage empirischer Daten entwickelten Arbeitshypothese einer „Ubiquität der Liebe“ gelangte die Bedeutung des Grundbedürfnisses nach Zuwendung und Zugehörigkeit in den Focus der Aufmerksamkeit. Dieser Perspektivenwechsel von einer monadologisch gedachten psychischen Entwicklung hin zur strukturbildenden Funktion von *Beziehungserfahrungen* kennzeichnet den Beginn des Paradigmenwechsels innerhalb der Psychoanalyse, der in der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die „Theorie der Intersubjektivität“ einen (vorläufigen) Höhepunkt erlangt hat.⁶⁸ In der in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts entstandenen Objektbeziehungstheorie⁶⁹ wird zwar auf eine explikative Revision der Trieblehre verzichtet, sie gibt aber wesentliche, aus dem Subjekt–Objekt–Dualismus deduzierte Kategorien psychischer Determinismen auf. Während in der klassischen Metapsychologie die Objektbeziehungen als das Medium, in dem sich die „Triebe“ zeigen, fungieren, wird nun die Etablierung „innerer Objekte“ als *aktiver* Organisationsprozeß von Erfahrungen mit „äußeren Objekten“ eingeführt. In der Kategorie „Beziehung“ ist in dieser Theorie die unauflösliche Interdependenz von innerer Welt und äußerer Welt bzw. inneren und äußeren „Objekten“ aufgehoben. Mit dem psychoanalytischen Terminus „Objekt“ sollen „... die durch unbewußte Motive eingeschränkten Beziehungen von Personen oder Subjekten zu sich selbst und zueinander“ (Hinz 2000, 502) erfasst werden. Innerhalb der ersten Generation der Objektbeziehungstheretiker bildet Klein insofern eine Ausnahme, als dass sie in Übereinstimmung mit Freud dem Säugling die Fähigkeit zu Halluzinationen bzw. Phantasien unterstellt. Sie geht

⁶⁷ Die „primäre Intersubjektivität“ ist Gegenstand des nächsten Kapitels (10)

⁶⁸ vgl. den Themenschwerpunkt „... Übertragung, Gegenübertragung, Intersubjektivität“ in der Zeitschrift „Psyche“, 9/10, 1999, sowie exempl. Heisterkamp 2002, Orange et al. 2001

von einer – dem Triebmodell folgenden – uranfänglichen (Objekt–)Spaltung in eine „gute“ und eine „böse Brust/Mutter“ aus, die nie vollständig zu überwinden ist. Die Heredität des psychischen Determinismus erfährt bei ihr eine weitere Differenzierung. Im deutschsprachigen Raum wurden und werden die Befunde von Balint und Winnicott bevorzugt rezipiert, deren Ausgangsort die auf tiefenpsychologische Theorien gestützte *Beobachtung* ist. Balint wandte sich bereits 1935/1937 gegen die Annahme eines frühen beziehungslosen Zustandes, welcher gegen alle seine therapeutischen Erfahrungen sprach: Der „primäre Narzißmus (konnte) klinisch nie beobachtet werden“ und „der sekundäre Narzißmus ... vermenget mit Resten einer verstümmelten Objektliebe hat immer eine Vorgeschichte ... (von) erlittenen Versagungen“ (Balint 1937, 102, 112). Statt von einer angeborenen unersättlichen Gier und von oral-sadistischen Triebimpulsen des Kindes ging Balint von der „primären Liebe“, einer von Geburt an zu beobachtenden aktiven Beziehungsaufnahme, aus: „So tief wir auch mit unserer analytischen Technik bzw. mit unseren Beobachtungen in die Geschichte eines Menschenlebens vordringen konnten, haben wir immer, ohne Ausnahme, Objektbeziehungen vorgefunden“ (1935, 62). Die schwere Kränkung des primären Narzissmus, welche in der klassischen Triblehre als unvermeidliche (!) aus der Abhängigkeit von den „Objekten“ resultiert und die angeborenen aggressiv/zerstörerischen Sadismen „erklären“ soll, erweist sich bei Balint als ein reaktiver bzw. sekundärer „Narzissmus“. Zwar gilt allgemein Bowlby (1969, 1973, 1980) als Begründer der Bindungstheorie, M. Balint und A. Balint sind aber bereits von einem Bindungsbedürfnis ausgegangen, dessen „angemessene und rechtzeitige Erfüllung ... von ganz entscheidender Bedeutung, wegen der *sozusagen* absoluten Abhängigkeit des Kindes“ ist. Diese Abhängigkeit ist bei den Balints nicht im geringsten mit jener des bürgerlichen Modells konnotiert, sie ist integrales und konstituierendes Element der „primären Liebe“ (des primären Bindungsbedürfnisses), die es „nicht erlaubt“, dem Kind (dem Anderen!) gegenüber „großzügig“ in der Versagung zu sein (vgl. Balint 1951, 155 f.; Hervorhebung: G.R.). A. Balint und M. Balint können auf der Grundlage der erhobenen klinischen Befunde zeigen, dass ein durchgängiges Versagen der

⁶⁹ Als Objektbeziehungstheoretiker gelten Balint (1966), Fairbairn (1952), Guntrip (1961) Kernberg (1981), Klein (1971) sowie Winnicott (1974).

primären Bezugspersonen zu „entgleisten Dialogen“ (Spitz 1976) führt und in deren Folge die aggressiven Impulse und Sadismen (des Kindes) entstehen. Wenn also Kinder und/oder Erwachsene keinen Aufschub ihrer Wünsche bzw. Erwartungen an die bedeutungsvollen Anderen „dulden“ oder „leidenschaftlich“ einfordern, wurde zuvor ihr Bedürfnis nach Zuwendung und Fürsorge verletzt:

„Die Erzieher, aber auch die Psychoanalyse, haben diese Erscheinungen in doppelter Weise mißverstanden. Zunächst wurde die leidenschaftliche Forderungsweise des Kindes als primär angesehen und so als Zeichen der Aggression, sogar des angeborenen Sadismus gedeutet: (Diese Auffassung führte geradewegs zur Konstitution.) Man vergaß ... die klinische Erfahrung, daß wir eigentlich nie einen angeborenen schlechten oder bösen Menschen, einen wahren Sadisten gesehen haben. Bosheit, Schlechtigkeit, sogar Sadismus sind analysierbar, heilbar, oder, was gleichbedeutend ist: sie haben ihre Entstehungsgeschichte“ (Balint 1935, 65 f.).

Darüber hinaus verweist Balint auch auf das erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Dilemma metapsychologischer „Ansichten“. (vgl. 1937, 94). Der „primäre Narzißmus“, eine tragende Säule der Triblehre (!), sei „theoretisch undiskutierbar“, und (ver)führe zu klinisch bzw. empirisch nicht zu erfassenden Aussagen über die innerpsychischen Zustände des sprachunfähigen Säuglings/Kleinkindes. Winnicott verknüpfte klinische Erfahrungen mit der *Beobachtung* von Beziehungsepisoden zwischen Säuglingen/Kleinkindern und ihren Müttern. Auch für Winnicott stellt sich nicht mehr die Frage, ob der Säugling beziehungslos ist; wie bei Balint ist die psychische Entwicklung des Kindes abhängig von der „Dialogfähigkeit“ der primären Bezugsperson: „ ... die Grundlagen der geistigen Gesundheit werden im Laufe einer jeden Kindheit aktiv gelegt, in einer Zeit, in der die Mutter ihre Funktion durchschnittlich gut erfüllt“ (Winnicott 1987, 20). Mit der Metapher von der „good-enough-mother“ sind die adulto- und pathomorphen Projektionen des triebtheoretischen Entwicklungsmodells nicht mehr haltbar, gleichwohl gibt Winnicott die Kategorie der „Triebe“ nicht auf (vgl. 1990, 16). Indem aber das „Versagen“ der Bezugspersonen in Beziehungsepisoden zum ausgewiesenen Forschungsgegenstand erhoben wird, kristallisiert sich auch die strukturbildende Bedeutung von Beziehungserfahrungen heraus. Unermüdlich arbeitet Winnicott in

seinen zahlreichen Vorträgen vor unterschiedlichen Berufsgruppen heraus, dass das Kind „ein gewisses Maß jener subtilen Kooperation (braucht), welche sensible Mütter geben können, welche unterstützt, aber nicht beherrscht“ (1974, S. 142).

Der *Richtungswechsel*, unter dem nun erstmals dyadische Beziehungssysteme beobachtet werden und der eindeutig die „primäre“ Zuständigkeit/Verantwortung der Bezugspersonen (Umwelt/Gesellschaft) für eine gelingende psychische Entwicklung benennt, führt aber (noch) nicht dazu, das Konstrukt der „unvermittelten Natur“ der menschlichen Psyche, repräsentiert durch die antagonistischen Triebe, aufzugeben. Die Objektbeziehungstheorie, die Affektforschung oder die Befunde der beobachtenden und experimentellen Säuglingsforschung führen zwar zu Modifikationen der „Klinischen Theorie“, nicht zu übersehen ist allerdings, dass sie nicht mit Notwendigkeit eine Revision der Trieblehre erfordern. Kernberg (1981) legt ein psychoanalytisch fundiertes Modell der *strukturbildenden* Funktion von Beziehungen vor, dessen essentials wie Vorläufer der von der experimentellen Säuglings- und Kleinkindforschung entwickelten Konzeptionen über die Wirkung von Beziehungserfahrungen anmuten. Kernberg geht von sich bildenden innerseelischen „Einheiten“ aus, die aus introjizierten, sowohl „normalen“ als auch das Kind zuweilen schwer beeinträchtigenden Beziehungserfahrungen hervorgehen. In solchen Einheiten sind die verinnerlichten Bilder und Vorstellungen von bedeutsamen Bezugspersonen sowie die des Selbst aufgehoben. Kernbergs klinische Beobachtungen lassen ihn annehmen, dass die affektive Tönung von Beziehungsepisoden ein Klassifikationsmerkmal jener Einheiten bildet und als aktive Valenz im „affektiven Gedächtnis“ repräsentiert ist. Das klinische Bild, aus dem Kernberg das Modell der in innerseelischen Einheiten repräsentierten Beziehungserfahrungen entwickelt, zeige deutliche und höchst belastende *Spaltungsprozesse*, die er schließlich mit libidinösen und aggressiven *Triebderivaten* erklärt. Obwohl für Kernberg die mit Beziehungsepisoden konvergierenden Affektzustände wie Motivierungssysteme wirken, bleiben diese Motivierungssysteme und die repräsentierten Einheiten den Trieben als den determinierenden Motiven untergeordnet: „Die internalisierten Objektbeziehungen können als Knotenpunkt betrachtet werden, an dem Trieb und soziales System

aufeinander treffen“ (a. a. O., Klappentext). Das Freudsche Diktum von der „natürlichen“ Kulturfeindlichkeit des Menschen, die „Triebopfer“ verlangt, hat hier weiterhin Gültigkeit. Die „inneren Objekte“ sind in der klassischen Triblehre, daran sei erinnert, das „Korrelat des Triebes: In ihm und durch es versucht der Trieb sein Ziel zu erreichen“ (Laplanche/Pontalis a. a. O., 335). Bei Kernberg sind die Triebe durch „zwei ... Objektbeziehungseinheiten“ repräsentiert, „die sich jeweils um die Grundaffekte von sexueller Erregung und von Wut gruppieren“, wobei letzterer als „Zentralaffekt“ fungiert (Kernberg 1997, 263, 275). Es kann konstatiert werden, dass hier eine ungebrochene Linie zur dualistischen Triblehre besteht. Ausgehend von diesem Konstrukt müssen Handlungsstrategien mit hinreichend sicherer (Über-)Macht etabliert werden, die vor dem „handelndem Wesen im Menschen, (dem) gefährlichen Homunkulus“ (Künzler 1980, 299) zu schützen in der Lage sind.

Im deutschsprachigen Raum legt Lorenzer (1973, 1974, 1977) ein Modell vor, in deren Mittelpunkt zwar das dyadische Beziehungssystem steht, das aber die Grundlagen der Triblehre lediglich in eine „weichere“ Terminologie transformiert. Auch hier haben die erlebten Beziehungsformen, durch ihre affektive Tönung markiert, eine strukturbildende Wirkung. In Übereinstimmung mit der neueren Säuglingsforschung (!) nimmt Lorenzer an, dass nicht „Objekte“, sondern „Figuren menschlicher Interaktionen“ innerpsychisch repräsentiert werden. Wie die Säuglingsforscher geht er davon aus, dass die sich wiederholenden Interaktionen die psychischen Strukturen organisieren. Aus dem fließenden Zusammenspiel der Reaktionsfiguren der Mutter und denen des Kindes (vgl. Lorenzer 1977, 58–74) werden Interaktionsfiguren repräsentiert, die (idealtypisch) die Qualität von vollständigen Dialogen haben sollen. Vollständig sind Dialoge dann, wenn Widersprüche im interaktionellen Zusammenspiel aufgelöst werden, damit das Kind aus These und Antithese eine neue Synthese bilden kann. Kumulierende unvollständige Dialoge gehen als antagonistische Figuren in die psychische Struktur ein. Lorenzer geht es um eine psychoanalytische Sozialisationstheorie mit ausgewiesenem „materialistischen“ Anspruch: „Tribschicksale“ sollen nicht mehr ahistorisch untersucht werden, es soll die Frage beantwortet werden, wie „Gesellschaftsbestimmtheit“ und „Triebbestimmtheit“ ineinandergreifen. Es gilt, „Erfahrungen *aus der Perspektive des kindlichen Organismus* zu konstruieren“

(ders. 1973 a, 40). Mit der Definition der Triebe, welche „verwurzelt (sind) in bewußtlosen Körperbedürfnissen ...“, mit der durch die Geburt *erzwungene gestörte* „Einheit von Mutter und Kind“, welche das Kind nötigt, *Ersatzbefriedigungen* (vgl. a. a. O., 40 ff.; Hervorhebungen: G.R.) zu bilden, muss allerdings ein dem infant research diametral entgegengesetzter Ausgangsort konstatiert werden. Wenn schließlich – unter Berufung auf Anna Freud (vgl. a. a. O., 40) – die Triebe als „Reaktion des Organismus“ (!) auf die durch die Bezugspersonen vermittelte „gesellschaftliche Praxis“ definiert werden, bleibt selbst die zusammenfassende hypothetische „Formel, das Subjekt sei der Niederschlag seiner Interaktionsformen“ (a. a. O., 53) mit dem Theorem des „primären Narzissmus“ vereinbar. Das physiologische Grundbedürfnis nach Nahrung und Pflege wird wiederum vermischt mit dem Konstrukt jener aus dem „Körperinnern“ stammenden „Quelle“, welche die Triebe konstituieren, die von Geburt an auf *Störungen* und *Versagungen* ihrer Ziele – „Einheit mit der Mutter“ – durch die Bezugspersonen und durch die Gesellschaft treffen. Die von Geburt an zu beobachtende Bindungs- und Stimulussuche, z. B. exploratives Verhalten, kann auch mit diesem Modell von intrapsychisch repräsentierten Interaktionsfiguren umgangen werden. So kann auch hier die triebbestimmte „Natur“ der Psyche mit ihren handlungswirksam werdenden Implikationen erhalten bleiben.

9.3 Die Lücken in der Objektbeziehungstheorie

Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass in der Objektbeziehungstheorie und in dem Modell der psychoanalytischen Interaktionstheorie nach Lorenzer das Konstrukt einer „unvermittelten Natur“, d. h. der Triebhaftigkeit des Menschen, nicht aufgegeben wird. Als kritische Sozialisationstheorie bleibt die psychoanalytische Metatheorie u. a. die Frage schuldig, von welchem Zeitpunkt an das Kind „nicht mehr“ ein bloßer reaktiver Interaktionspartner, ist. Auf dieses theoretisch nicht lösbare Dilemma und die daraus hervorgehende Verwirrung hat bereits Balint hingewiesen: „Es besteht Unsicherheit darüber, wann und wie die Realitätsprüfung beginnt; die Unsicherheit ist so groß, daß sich die Autoren

manchmal selbst widersprechen. ... es beginnt ... das ewige Spiel mit den beiden Adverbien ‚schon‘ und ‚noch‘. (Balint 1937, 103, 112). Das auf dem „Erklärungswert“ mythologischer Bilder und dem Subjekt–Objekt–Dualismus basierende Beziehungsmodell der Trieblehre kann nicht nur das bereits hoch differenzierte Beziehungspotenzial des Säuglings nicht erfassen, es steht auch vor der nicht zu beantwortenden Frage, wann das Subjekt ein von anderen abgegrenztes der gleichen „Klasse“ ist. So lange es einen Zeitraum gibt, in dem das Kind als *reaktiver Organismus* gedacht wird, bringen die bedeutsamen Anderen diese ihre implizite Vorstellung in den Beziehungen zum Kind zum Ausdruck.

In der neueren Psychotherapieforschung geht unter dem Einfluß der Selbstpsychologie die Entwicklung inzwischen dahin, die „abstinent–spiegelnde“ Haltung des Analytikers in der therapeutischen Beziehung für hinderlich und aus erkenntnis– und wissenschaftstheoretischer Sicht für nicht durchführbar zu halten. Es zeichnet sich ein Konsens dahingehend ab, dass *in actu* via intersubjektiv gestalteter Feinabstimmungen die – nur nachträglich – zu untersuchenden Beziehungsformen generiert werden. Weil sich, wie Freud bereits dargelegt hat, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in allen zwischenmenschlichen Beziehungen ereignen, ist im analytischen Setting der *umfassende* Gebrauch von subjektivem Erleben und Wahrnehmen an die Stelle abstinenter Distanz getreten. Die leibfundiert arbeitenden analytischen Psychotherapeuten (Heisterkamp 1993, 2002; Moser 1989, 1990) machen von dieser umfassenden, reflexiven Selbstwahrnehmung in besonderer Weise Gebrauch, indem sie die organismischen Ausdrucksbewegungen des Analysanden *und* die eigenen Körpersensationen in die Arbeit mit der Gegenübertragung einbeziehen. Dabei greifen sie auf die Befunde der experimentellen Säuglings- und Kleinkindforschung zurück. Auf der Grundlage von durch empathisch–teilnehmende Beobachtung und reflexiver Introspektion erhobenem Datenmaterial gehen die Säuglings- und Kleinkindforscher davon aus, eine tiefenpsychologisch fundierte Entwicklungspsychologie erarbeiten zu können, deren Paradigma in der „Normalität“ – jenseits pathomorpher Rekonstruktionen – aufgehoben ist.

Mit dem in der „Klinischen Theorie“ generierten Gegenstand der „Übertragungsprozesse“ hat Freud ein Beziehungsmodell vorgelegt, welches die Basis für den sich derzeit vollziehenden Paradigmenwechsel von der biologisch–ethologisch deduzierten Heredität eines psychischen Determinismus hin zur strukturbildenden Funktion *intersubjektiv* gestalteter Beziehungsformen bildet. Es muss konstatiert werden, dass weder die Objektbeziehungs– noch die „materialistische“ Interaktionstheorie die Revision der triebbestimmten Natur psychischen Erlebens erfordern. Zwar wird das monadologische Prinzip der Organisation von Erfahrungen aufgegeben und das dyadische eingeführt, gleichwohl handelt es sich nur um eine Akzentverschiebung. Denn diese Mutter–Kind–Dyade setzt nicht zwei voneinander unterscheidbare Subjekte voraus, sie ist als symbiotische „Einheit“ gedacht, deren Auflösung „Triebverzicht“ erfordert und als „Störung“ repräsentiert wird. Nicht zu beantworten und lediglich zu Spekulationen verleitend bleibt die Frage, von welchem Zeitpunkt an das Kind denn ein von der Mutter getrenntes, möglicherweise gar ein „gleichwertiges“ Subjekt ist. Die stringente Explikation des von Freud vorgelegten Übertragungsmodells führt, jenseits der Metatheorie, in einer direkten Linie zur Theorie der Intersubjektivität, deren Parameter empirisch validiert werden können. Pionierarbeiten haben dabei die tiefenpsychologisch orientierten Säuglings– und Kleinkindforscher geleistet. Die für die vorliegende Studie relevanten Ergebnisse des „infant research“ sollen im nächsten Kapitel nachgezeichnet werden, um zu zeigen, dass die „triebbestimmte Natur“ des Kindes/Menschen als Anachronismus bezeichnet werden muss.

10. Beziehungen in der Säuglings- und Kleinkindforschung

10.1 Methoden und Zielsetzung

Die Säuglings- und Kleinkindforschung legt Ergebnisse vor, die ein hoch differenziertes Repertoire selbst- und beziehungsregulierender Modi des Säuglings/Kleinkindes im status nascendi ausweisen. Die Befunde werden mittels empathischer Beobachtung von dyadischen und triadischen Systemen sowie aus standardisierten experimentellen Situationen gewonnen, welche sich u. a. auf die Analyse von Zeitlupen-Videos und die Aufzeichnungen der Monitor-Wiege, die alle Bewegungen und Erregungszustände des Kindes erfasst, stützen. Die Monitor-Wiege stellt auf der Mikroebene erfasstes Datenmaterial über Veränderungen von organismischen Zuständen (States) zur Verfügung, so dass der psychologisch relevante *Beginn* von *Übergängen* von einem State in den anderen, der mit dem menschlichen Auge nur mit Zeitverzögerung wahrnehmbar ist, bestimmt werden kann. Diese Übergänge zeichnen sich aus durch äußerlich wahrnehmbares Unbehagen, Abwenden, durch leises Vokalisieren, Wimmern oder Weinen, Schreien bis hin zu kontraktionsähnlichen Erscheinungen und wiederum dessen Übergänge in den ruhigeren State oder den Aufbau der freudigen Erregung, deren Klimax, die Abnahme der Erregung und den allmählichen Übergang in einen anderen Kontext abhängigen Zustand. Dieses Datenmaterial wird dann in Bezug gesetzt werden zu den von der erwachsenen Bezugsperson signalisierten und manifesten Beziehungsmustern. Die Mikroanalysen von Interaktionssequenzen zeigen, dass die beziehungsregulierenden Modi des kleinen Kindes sich grundsätzlich nicht von denen Erwachsener unterscheiden, dass sich aber die Entwicklung der Beziehungsformen des Kindes in Abhängigkeit von den Signalen und Bedeutungszuschreibungen, die die Bezugspersonen gegenüber dem Kind zum Ausdruck bringen, vollzieht. Mit diesem Forschungsdesign werden also zugleich die selbst- und beziehungsregulierenden Modi der erwachsenen Bezugsperson erfasst, die mit ihrem „lebensstiltypischen Bewegungsgesetz“ (vgl. Heisterkamp 1990) den Dialog mit dem Kind aufnimmt. Hier ist nun der Ort, an dem sich der

Paradigmenwechsel der tiefenpsychologisch fundierten Forschung vollzieht. Mit dem gewählten Forschungsdesign kann auf die aus adultomorphen und pathomorphen Rekonstruktionen gebildete psychoanalytische Metatheorie verzichtet werden, ohne die genuin tiefenpsychologische Fragestellung nach den Parametern, von denen die Entwicklung der „inneren Repräsentanzen“ abhängig sind, aufgeben zu müssen. Das dargelegte Forschungsdesign erlaubt, die kindlichen Ausdrucksformen in ihrer Normalität zu erfassen, die Wirkung der lebensgeschichtlich erworbenen Beziehungsmodi der erwachsenen Bezugspersonen zu berücksichtigen und darüber hinaus die im intersubjektiven Wechselspiel gestalteten Beziehungsepisoden zu untersuchen. Die tiefenpsychologische Forschung ist interessiert an der Frage, wie Interaktionspartner eine Episode *erleben* und kann auf der Grundlage empirisch validierter Befunde davon ausgehen, dass inneres Erleben und die von außen beobachtbaren Indices nicht per se identisch sind. Eine neu zu konzeptualisierende tiefenpsychologisch fundierte Entwicklungstheorie versucht Antworten auf die Fragen zu geben, wie das Kind die interpersonalen Ereignisse erlebt, welche Erfahrungen es repräsentiert und erinnert. Für diese Fragestellungen "existiert keine leitende Theorie" (Stern 1998 a), und es existiert auch keine andere Möglichkeit der Annäherung an den Forschungsgegenstand, als dass die Forscher von ihrem persönlichen kommunikativen Repertoire Gebrauch machen. Im transkulturellen Vergleich zeigt sich, dass alle Erwachsenen, die eine wie auch immer intendierte Beziehung zu Säuglingen und Kleinkindern aufnehmen, spontan in die Modi eines "baby-talks" wechseln (vgl. Papousek und Papousek 1987). Intuitiv verändern sie dabei auch ihre organismischen Ausdrucksbewegungen. Die motorischen, mimisch-gestischen sowie vokalen Ausdrucksformen sind verlangsamt und wirken, wenn sie aus der Dyade isoliert und dann betrachtet werden, wie stilisiert. Die bei Erwachsenen grundsätzlich verfügbare Fähigkeit zum "baby-talk" stellt die notwendige Bedingung zum empathischen „Verstehen“ und zur teilnehmenden Beobachtung des nicht sprachfähigen Kleinkindes bereit. Um aber die erhobenen Befunde hinreichend sicher validieren zu können, muss eine weitere, die qualitative Forschung auszeichnende, Bedingung erfüllt werden: Das aus den Parametern der subjektiven Wahrnehmung, nach Heisterkamp (1993) die organismisch–

psychologisch fundierte „Mit–Bewegung“, gewonnene Datenmaterial, muss inter–subjektiv, d. h. in Forschergruppen⁷⁰ überprüft und zusammen geführt werden. Die „Mit–Bewegung“ konvergiert mit dem Übertragungs–Gegenübertragungs–Modell, hier wie dort wird davon ausgegangen, dass der Forschende sowohl das zu "beforschende" Subjekt, hier das Kleinkind, als auch sich selbst in seinen teilnehmenden/teilhabenden Aspekten als Untersuchungs– bzw. Explorationsobjekt betrachtet und der reflexiven Bewertung zuführt. Daniel Stern hat im "Tagebuch eines Babys" (1998 a), das Tilman Moser "ein wissenschaftliches Kunstwerk" (a. a. O.) nennt, dargelegt, in welcher Weise die grundsätzlich verfügbare Fähigkeit zum baby–talk mit Übertragungsmomenten (des Forschenden!) und dem "Forschungsinteresse", das sich in scheinbar naiven Fragestellungen wiederfindet, koinzidieren: Ich wollte

"... Antworten auf Fragen finden, die wir uns alle über das Innenleben des Kleinkindes stellen. Was – meinen Sie – geht beispielsweise in Ihrem Kind vor, wenn es Ihnen unverwandt ins Gesicht blickt...? Was empfindet es, wenn es hungrig oder traurig ist oder gestillt wird, oder wenn Sie gerade ganz nah mit ihm schmusen? Wie ergeht es ihm, wenn es von Ihnen getrennt ist? ... Anfangs glaubte ich, daß man das kindliche Erleben durch einen rein intellektuellen Ansatz erforschen könnte. Ganz allmählich wurde mir jedoch bewußt, daß mein Interesse an diesem Thema nicht auf Neugier beruhte. ... Schließlich sind wir alle einmal Kinder gewesen. ... Jeder von uns hat ganz bestimmte Vorstellungen ... von dem, was frühe Kindheit eigentlich bedeutet. Niemand ist deshalb davor gefeit, einem Säugling, ... den er versorgt oder wissenschaftlich beobachtet, bestimmte Gedanken, Gefühle oder Wünsche zuzuschreiben. (In) ... ganz alltägliche(n) Plaudereien, ... (ist zu beobachten,) was wir alle ohne zu überlegen zu Babys sagen. 'Aha' 'das gefällt dir, nicht wahr?' Oder (in sehr überzeugtem Ton): 'So, das Grüne magst du also nicht?' Oder gar: 'Ich weiß ja, daß du es eilig hast, mein Kleiner. Ich beeile mich ja schon! ... " (a. a. O., 9 ff.)

Es sind diese Handlungs–Dialoge zwischen der Bezugsperson und dem Säugling/Kleinkind, die die Antwort auf die Frage geben, warum Stern den "rein intellektuellen Ansatz" für unzureichend hält. Mit dem intuitiven baby–talk werden gleichzeitig die von Säuglingsforschern und den leibfundiert arbeitenden Psychotherapeuten untersuchten frühen "präsymbolischen Repräsentationen"

⁷⁰ Von diesem Prinzip ist auch das Gruppen–Rating abgeleitet, das in der vorliegenden Studie zur

(Beebe et al. 1997), das "implizite" oder „prozedurale Gedächtnis" (Dornes 1998 b) oder das "präsentische Verstehen" (Heisterkamp 1998) aktiviert. Die Bildung solcher präsymbolischen Repräsentationen, die im prozeduralen Gedächtnis verfügbar sind, ist universal, d. h. die Forschenden können sich selbst nicht von deren Aktivierung ausnehmen. Inhalte des impliziten/prozeduralen Gedächtnisses sind u. a. die nicht sprachlich symbolisierten frühen Beziehungserfahrungen, sie sind Teil "ganz bestimmte(r) Vorstellung(en) ... von dem, was frühe Kindheit eigentlich bedeutet" (Stern a. a. O.). Das motivationale System der Bindung, biologisch gegeben und unumgänglich psycho–sozial auszuformen, evoziert den baby–talk mit seinen je subjektiv prozedural codierten Inhalten. Daraus ergibt sich, dass die Annäherung an den Forschungsgegenstand, die Generierung von Hypothesen und die Entwicklung der Methoden nicht nur grundsätzlich nicht von den „subjektiven Strukturen“ der Mitglieder der scientific community separiert werden können, sondern dass sie der Selbst–Reflexion zugeführt werden müssen und der Explikation bedürfen. In der tiefenpsychologischen Forschung

„... (bilden) ... der Untersucher, sein Erkenntnisgegenstand und ihre Beziehung zueinander, orientiert am ‚psychoanalytischen Aufklärungsdialog‘ und dem klassischen Konzept der Gegenübertragungsanalyse, den Untersuchungsgegenstand“ (v. Gisteren 2000, 408 f.).

Stern wendet diesen *Grundsatz* in aller Konsequenz an und führt dazu aus: "Unsere experimentellen und empirischen Studien sind (sehr oft) implizit durch unsere Mutmaßungen über das Innenleben eines Kindes bestimmt" (a. a. O.). Diese Mutmaßungen enthalten sowohl „deklaratives“ wie auch „implizites Wissen“. Wenn also im tiefenpsychologisch fundierten infant research von empathischer Beobachtung und von der Validierung der Befunde im inter–subjektiven Verfahren die Rede ist, so ist immer die Selbst–Exploration mit eingeschlossen. Das setzt wiederum voraus, dass die Forscher einen größtmöglichen, reflexiven Zugang⁷¹ zu ihrem *impliziten* Wissen über Mutter–Kind–Dyaden haben, um zu einem *deklarativen* Wissen über den Forschungsgegenstand, die Entstehung von inneren Repräsentanzen, gelangen zu können. Mit dem reflexiven Zugang zum

Anwendung kommt.

⁷¹ Der selbst–reflexive Zugang zum impliziten Wissen ist ein Synonym für die „Gegenübertragungsanalyse“.

impliziten Wissen über Mutter–Kind–Dyaden oder m. a. W. über Erfahrungen, die mit dem Bindungsbedürfnis korreliert sind, kann das tradierte, gefürchtete Risiko des „subjektiven Faktors“ in der Erkenntnisgewinnung reduziert werden. Das Forschungsdesign des infant research ist vom genuinen Interesse qualitativer Forschung, Hypothesen zu generieren und somit die Validität von Entwicklungstheorien zu überprüfen, geleitet. Das fiktive Tagebuch des Babys Joey ist von Stern (a. a. O.) als eine dem dargelegten Grundsatz folgende, hypothesengenerierende "Strategie" gedacht, die ohne den reflexiven Gebrauch der eigenen Bindungserfahrungen und –repräsentationen gar nicht entwickelt werden könnte. Mit dem "rein intellektuellen Ansatz" allein, der dem positivistischen Wissenschaftsideal genügt, wären die fiktiven, sprachlich codierten "Erfahrungen" des Säuglings nicht zu generieren. Das "wissenschaftliche Kunstwerk" besteht aus den in der Fiktion enthaltenen Arbeitshypothesen, mit denen ein Schlüssel zu den "Wahrnehmungen, Gefühlen und (dem) Gedächtnis des Kindes" (a. a. O.) gefunden werden kann.

10.2 Die „Primäre Intersubjektivität“⁷²

10.2.1 Die interaktiv organisierten Prozesse der Abstimmung und die Suche nach Übereinstimmung

Die Pioniere der Säuglings– und Kleinkindforscher hofften, auf der Basis des mit technischer Hilfe (Monitor–Wiege und Zeitlupen–Videos) gewonnenen Datenmaterials einen empirisch gesicherten Zugang zu den „*diskreten Details* kurzer Intervalle dyadischer Sequenzen“ (vgl. Bernstein 1967; zit. nach Trevarthen 1977; 230) zu erhalten. Auf der Grundlage der erhobenen Befunde kann inzwischen die – anfänglich noch vage – Hypothese, die Entwicklung psychischer Strukturen⁷³ sei von Erfahrungen der *intersubjektiv* gestalteten Austauschvorgänge abhängig, hinreichend validiert werden. Die Dyade(Triade)

⁷² Die Kategorie „primäre Intersubjektivität“ habe ich von Trevarthen (1977) übernommen

⁷³ Die Implikationen der Kategorie der „psychischen Strukturen“ koinzidieren mit den „subjektiven Strukturen“ (Marx und Heij a. a. O), welche die Präferenzen der Wahrnehmung oder die „lebensstiltypische“ Organisation von Erfahrung steuert.

Kind-mit-Bezugsperson(en) gilt den Säuglings- und Kleinkindforschern daher als die Wirkungseinheit *sui generis*, innerhalb derer die Bedingungen, unter denen seelische Ordnungsprozesse entstehen, beobachtet werden können. Das herausragende, die Fachwelt überraschende Ergebnis ist das des "kompetenten Säuglings" (Beebe u. Stern 1977; Beebe 1986, Beebe et al. 1992, 1994, Beebe et al. 1997; Dornes 1997; Stern 1992, 1995, 1997, 1998 a, 1998 b; Sander 1983, Tomkins 1970, Tronick 1989, Trevarthen 1977), der von Geburt an über ein neuro-biologisches „Programm“ verfügt, das ihn zum „Dialog“ mit seiner „Umwelt“ befähigt. Es können weder Merkmale narzisstischen Rückzugs noch eine von äußeren Einflüssen unabhängige Tendenz zur Reizabwendung bzw. -vermeidung beobachtet werden. Zu beobachten ist vielmehr das von Geburt an verfügbare explorative Verhalten, das sich in suchenden, die „Umwelt“ erkundenden und mit ihr in Kontakt kommen wollenden Ausdrucksbewegungen äußert. Auch die in der Tradition von Klein stehende Objektbeziehungstheorie, die von der ursprünglichen Spaltung der „Objekte“ in „gut“ und „böse“ ausgeht, kann als pathomorphe Rekonstruktion gelten. Während in der klassischen Psychoanalyse und auch in der kognitiven Psychologie Piagets „der Entwicklungsprozeß ... vom Teil zum Ganzen (verläuft), wobei die Teile Schritt für Schritt zu einem Ganzen zusammengebaut werden“ (vgl. Dornes 1997, 47), kommen die Säuglings- und Kleinkindforscher zu dem Ergebnis, dass „ursprünglich Ganzheiten wahrgenommen werden ... und die Differenzierung ... in separate Empfindungen ... ein Ergebnis des Entwicklungsprozesses (ist) und nicht sein Anfang“ (a. a. O.). Das bei Geburt voll funktionsfähige neuro-biologische Programm des Säuglings unterscheidet sich grundsätzlich nicht von dem des Erwachsenen. Alle Sinnesmodalitäten, Affekte und motivationalen Systeme sind verfügbar, und der Säugling macht von seinem gesamten Repertoire „Gebrauch“. Die angeborenen biologischen Auslösemechanismen (AAM) ermöglichen dem Säugling *und* der Bezugsperson, im Kontext von Pflege und Nahrung die ersten kleinen „Handlungs-Dialoge“ herzustellen. Spätestens hier sind – die pränatalen Einflüsse vernachlässigend – die Entstehungsbedingungen von „Subjektivität“ zu verorten, die nur intersubjektiv *vermittelt* sein können. Sander (1983) hat Videos der Mutter-Kind-Dyade, die während der ersten zwei Lebensmonate über je 24 Stunden aufgezeichnet wurden, unter verschiedenen Beobachtungskriterien analysiert. Es

zeigt sich, dass nach etwa drei bis vier Wochen Mutter und Kind über eine ihnen beiden "bekannte Ordnung und Abfolge von Ereignissen" (a. a. O.) verfügen, d. h. sie haben in einem kontinuierlich verlaufenden Prozess der gegenseitigen höchst subtil verlaufenden Abstimmungen die für sie gültigen, *einmaligen* Beziehungsmuster hergestellt. Die Säuglings- und Kleinkindforscher nehmen an, dass diese differenzierten Abstimmungsprozesse die ersten dynamisch strukturierten Organisationseinheiten bilden, in denen das psychisch bedeutsame Erleben repräsentiert ist. Diese kleinen „Prozesseinheiten“ (Stern 1992, 1997), „Mini-Plots“ (Beebe et al. 1997) oder „Handlungs-Dialoge“ (Heisterkamp 2002, Klüwer 2001, Streeck 2000) zeichnen sich aus durch einen Anfang, eine Mitte und ein Ende, wie z. B. bei einem Lächeln, das signalisiert, ausgeführt und allmählich abklingt. Das wiederum mit technischer Hilfe (Monitor-Waage und face-to-face-Doppelvideos) erhobene Datenmaterial zeigt, dass der Säugling in der Lage ist, in Abstimmung mit der Bezugsperson vollständige "engagement-disengagement"-Sequenzen (Beebe u. Stern 1977) herzustellen. Es handelt sich hierbei um eine wirkliche Pionierarbeit. Die Autoren haben in Ermangelung einer verfügbaren Theorie auf der Grundlage des Datenmaterials Beobachtungskriterien entwickelt. Dabei sind sie dem Verlauf von Sequenzen nachgegangen und konnten die „Schnittpunkte“ von Veränderungen bestimmen. Die zumeist nur im Zeitlupenvideo erkennbaren minimalen mimischen und sensomotorischen Ausdrucksbewegungen koinzidieren mit den von der Monitor-Waage aufgezeichneten Daten, die feinste Veränderungen der Bewegungsrichtung und –intensität des Säuglings anzeigen. Für alle Richtungen – horizontal, vertikal und sagital – konnten empirisch gesicherte Aussagen über einen intendierten „Rückzug“, eine „Abwendung“ oder eine „Annäherung/Zuwendung“ getroffen werden. Im einzelnen wurden folgende – auf ihre Reliabilität getestete – psychologisch relevanten Indices des jeweils fraglichen Spektrums „gemessen“: „facing and looking, side-looking, visual checking, dodging, inhibition of responsivity, fuss/cry, turn to environment“ (a. a. O., 38). Aus diesem Datenmaterial konnte schließlich auch das „approach-withdrawl“-Muster extrahiert werden, das als Vorläufer des (späteren)

Beziehungsmusters „chase and dodge“⁷⁴ gilt. Für Beebe und Stern stellen alle diese Indices „Charakteristika“ von Interaktionssequenzen dar, denen weder eine Affinität zu Merkmalen paranoider Ängste noch zum narzisstischen Rückzug zuerkannt werden können (vgl. a. a. O., 53). Das differenzierte Spektrum von Ausdrucksbewegungen des Kindes, mit denen es in der Lage ist „to engage and disengage his mother“ (a.a.O., 50), evoziert vielmehr Fragen nach weiteren selbst-regulativen Fähigkeiten, es sind Fragen „of coping, defense, and separation-individuation ... “ (a. a. O.). In Übereinstimmung mit Winnicotts „good-enough-mother“ gehen die Autoren davon aus, dass „every mother over- and under-shoots the infant’s optimum level of stimulation. From this viewpoint, the spectrum specifies a set of *normal* adaptive or coping maneuvers ... “ (a. a. O.; Hervorhebung: G.R.). Das „chase-and-dodge“-Muster entfaltet erst dann eine entwicklungshemmende Wirkung, wenn die vom Kind intendierten „Botschaften“ den intersubjektiven Abstimmungsprozessen dauerhaft entzogen bleiben, wenn es also keine „Resonanz“ auf seine Ausdrucksbewegungen erfährt. Hier scheint eine Verletzung der „primären Intersubjektivität“ (Trevarthen 1977) vorzuliegen: auffallend ist für die Säuglings- und Kleinkindforscher nämlich das Bemühen beider „Partner“, den Verlauf von Beziehungssequenzen zu koordinieren und sie zu einem für beide zufriedenstellenden Abschluss, zum Erleben eines „fitting together“ (Sander a.a.O.) zu bringen. In dem mit Verzögerungen zum Zweck der Spannungssteigerung inszenierten (chase and dodge-)Spiel(s) „Je-e-etzt kri-i-i-ieg ich Dich, je-e-e-etzt kir-i-i-ieg ich Dich aber“ (Stern 1992, 1995) ist die Wahrscheinlichkeit eines „fitting together“ relativ hoch: Verfehlt die Bezugsperson eine Zustandsveränderung des Kindes vom freudigen „Mitschwingen“ zum ängstlichen Rückzug, kann in stabilen Beziehungssystemen durch eine auch mit Verzögerung einsetzende beruhigende und besänftigende Zuwendung der Bezugsperson die Grundlage für selbstregulative Organisationsprozesse hergestellt werden. Bemerkt die Bezugsperson die „Signale“ des Kindes allerdings wiederholt nicht, ist das Kind genötigt, die psychobiologisch notwendige Zeit eines Signals, das das intendierte aversive

⁷⁴ Das englische „chase“ ist sowohl (stärker) persekutorisch konnotiert als auch mit der (schwächeren) Umschreibung „etwas zielstrebig suchen und erhalten“; „to dodge“ wird in unterschiedlichen Kontexten mit „vermeiden“ übersetzt.

Moment anzeigt, zu überschreiten. Ein solches „mismatching“ hat z. B. das folgende Muster:

„Die Mutter sucht den Blick des Kindes zu fangen, sie jagt ihm nach. Sie folgt seinem sich abwendenden Blick und Kopf. Sie kitzelt es, sie hebt es hoch. Das ist ein ganz starker Reiz – das Kind weicht aus, wendet weiterhin Blick und Kopf ab, duckt seinen Kopf, zieht seine Hand aus ihrem Griff zurück. Die Abwehr des Kindes dient der Mutter nicht als Hinweis darauf, zu warten, sondern als Stimulus, den Kontakt weiter und mit anderen Mitteln, zu suchen. Schließlich schaut das Kind nur noch durch sie hindurch, wird lahm, stellt sich völlig uninteressiert und reagiert überhaupt nicht ... Schließlich ernüchtert sich das Gesicht der Mutter, sie verzieht es, beißt sich auf die Lippen, drückt das Kinn vor ... “ (Beebe und Stern 1977; zit. nach Köhler 1990, 44).

Hier ist eine psycho-somatische Komponente sichtbar, die sich als Not-Operation erweist: erst wenn das Kind erlahmt, einen schlaffen Muskeltonus mit seinen neurophysiologischen und affektiven Korrelaten anzeigt, kann es die Bezugsperson „erreichen“. Bei chronischen Verfehlungen der erwachsenen Bezugsperson der in den sensomotorisch-affektiven Ausdrucksbewegungen enthaltenen „Botschaften“ des Kindes, ist dieses zu den beschriebenen selbstregulativen Hilfskonstruktionen genötigt. Der chronische Mangel intersubjektiv erfahrbare Regulationshilfen führt schließlich zur *Erwartung* misslingender Abstimmung, zu (antizipierenden) Vermeidungshaltungen und zum automatisierten Rückzug, die in dem Beziehungsmuster „chase and flight“ enden können. Es entstehen labile Beziehungssysteme, die durch von Stereotypen geleitete antizipatorische Handlungsbereitschaft gekennzeichnet sind, welche aus der Erfahrung von chronisch-unzureichender Abstimmungs- und Transformationsprozessen hervorgehen. Entwicklungspsychologisch sind daher nicht so sehr die *direkt* erreichten, die (fast) harmonisch hergestellten Übereinstimmungen von besonderer Bedeutung, sondern die ungestörten Prozesse gegenseitiger Abstimmung und der Transformation. Der freie Verlauf zwischen „matching“ und „mismatching“, der "*konstante* Zustand von *interaktiver Reorganisation*" (Beebe et al. 1997.; Hervorhebungen: G.R.) konstituiert und stabilisiert ein Beziehungssystem, in dem die "Partner" sich gegenseitig als verlässliche erleben. Der dem gegenseitigen Einfluss der „Partner“ unterliegende

„error“ erfordert offensichtlich auch einen „interaktiv“ herzustellenden „act of repair“ (Tronick 1989, 47). In der Folge von chronisch erfahrenen von Stereotypen gekennzeichneten Beziehungsformen entstehen ebenso chronische Selbstverleugnungen, Verunsicherungen und als „Regulationsmodi“ Abwertung der Interaktionspartner bis hin zu Wut–Aggressionen. In der Psychotherapie ist dieses Phänomen hinlänglich bekannt „als grundlegendes Kriterium mangelhafter Anpassung ... „ und aus Sicht der Betroffenen (stellt) seine „ ... Umwelt Forderungen an ihn ..., die ihn zu alternativen Entscheidungen und Veränderungsstrategien nötigen“ (Emde 1991, 748). Auf stereotype Beziehungsmuster zurückgreifen zu müssen, bedeutet, die Besonderheiten des Kontextes nicht zu berücksichtigen.⁷⁵

Dass die intersubjektiv organisierte „Übereinstimmung“ keineswegs eine Überforderung ist, sondern mühelos erreicht wird, zeigen die Mikro–Analysen der Säuglings–und Kleinkindforschung: nur 30 % aller Sequenzen führen direkt zu einem gelungenen „matching“, 70 % unterliegen zunächst dem „mismatching“ und werden ohne erkennbare „Hindernisse“ in einem Prozess gegenseitiger Abstimmung in Zustände des „fitting together“ transformiert (vgl. Beebe et al. 1997). Hier sind die „Schnittpunkte“ von Veränderungen zu verorten, d. h. die zwischen den beiden Polen matching und mismatching hergestellten sehr raschen „Übergänge“ in kurzen Beziehungssequenzen, die dem menschlichen Auge wie simultane Ausdrucksbewegungen der Partner erscheinen. Tatsächlich werden aber in Bruchteilen von Sekunden „Abstimmungen“, d. h. Richtungsänderungen (!) durchgeführt, die nur noch mit Hilfe von Mikro–Analysen des Zeitlupen–Videos nachweisbar sind. Die vermittelt einfacher Beobachtung nicht und nur mit technischer Hilfe wahrnehmbaren Feinabstimmungen erschließen eine bisher unbekannte „Dimension des Unbewussten“: die Hirnforschung zeigt, dass das Corpus callosum als „Zeitschranke“ fungiert. Nur Ereignisse, die länger als 1/3

⁷⁵ Hier muss auf die von Aristoteles eingeführte Unterscheidung zwischen „Techne“ und Phronesis“ (vgl. Orange et al. 2001) hingewiesen werden. Die Fähigkeit zur „Phronesis“ zeichnet sich dadurch aus, in der je konkreten Situation das „Besondere“ vom „Allgemeinen“ zu unterscheiden. Im Rückgriff auf stereotype Beziehungsformen wird die Beziehungsebene, die vorausgesetzte Erwartung der Verständigung mit dem Anderen, verlassen. Das Stereotyp weist den Anderen in seiner Besonderheit zurück. Für die Lehrer–Schüler–Beziehung ist dieser Zusammenhang besonders relevant. Die aus dem verkürzten cartesianischen Wissenschaftsverständnis resultierenden Konzeptualisierungen der „Postulats–Pädagogik“ verleiten zu mechanistischen

Sekunde dauern, können bewusst wahrgenommen werden (vgl. Köhler 1997), d. h. die sensomotorisch–affektiv gesteuerten Ausdrucksbewegungen können in actu nur *unbewusst* „verstanden“ und „beantwortet“ werden, sie entziehen sich der direkten Wahrnehmung. Beide "Partner" verfahren in derartigen Prozessen keineswegs nach einem den anderen imitierenden Muster, sie transferieren die Ausdrucksbewegungen des anderen in die der je eigenen Empfindung naheliegenden Sinnesmodalität, und so entsteht eine spezifische Dynamik non–verbaler „Dialoge“, die sowohl die Antwort „ich habe dich verstanden“ als auch die manchmal nur um Nuancen verschobenen, aber die Episode weiterführenden Komponenten enthält. In den sehr rasch aufeinanderfolgenden Veränderungen der Modi stellen sich die „Partner“ ohne erkennbare Mühe auf die „neu“ signalisierten Empfindungen des anderen ein. Dreieinhalb Monate alte Kinder "antworten" bereits auf feinste Veränderungen in den mimischen Ausdrucksbewegungen erwachsener Bezugspersonen, Kleinkinder sind innerhalb von 0,6 bis 0,8 sec zur Adaption fähig, Erwachsene benötigen etwa 0,3 bis 0,5 sec. ...“ (Beebe et al. a. a. O.).

10.3 Raum und Zeit als strukturierende Größen

Die oben beschriebenen kleinen „Prozesseinheiten“ sind strukturiert durch die Positionierung im *Raum*, ihre Ausdehnung und Begrenzung in der *Zeit*, weitere, ihren Verlauf steuernde Parameter sind das Erregungsniveau (state) sowie die mit dem state koinzidierenden Affekte. Indem diese Parameter zusammenwirken, entstehen jene Einheiten, von denen angenommen wird, dass sie intrapsychisch repräsentiert werden und die Grundlage der Persönlichkeitsstruktur bilden.

Der *zeitliche* Faktor im Verlauf gegenseitiger Verständigungsprozesse ist für die affektiv–kognitive Bewertung einer Sequenz besonders bedeutsam. In alltäglichen Situationen, bei einer Begrüßung, einem flüchtigen Aneinander–Vorbeigehen, beim Aufnehmen, Halten und wieder Abwenden von Blickkontakt, werden zwischen Erwachsenen geringe Abweichungen von der interpersonal vertrauten

Handlungsmustern. Die Ebene der Intersubjektivität kann dabei nicht erfasst werden (vgl. Kap. 13 und 20).

oder z. B. der kulturell üblichen Dauer der Sequenz von 0,3 sec. wahrgenommen (Stern 1997). Je nach Kontext lösen schon solch geringe Abweichungen einen – zumeist – gemeinsamen Versuch der „Verständigung“ in Richtung „matching“ aus. Eine fehlende Möglichkeit zur Klärung der Abweichung kann – je nach subjektiv empfundener Bedeutsamkeit – Phantasien, m.a.W. Erklärungsversuche über das verfehlte „fitting together“ auslösen. Das Procedere, welches zur „Übereinstimmung“ führt, ist zwar immer auch abhängig von situativen Kontexten, die Entfaltung und Differenzierung der angeborenen Fähigkeit ist allerdings kein „naturwüchsiger“ Vorgang, sondern abhängig von den Beziehungserfahrungen. Es können zwei zeitlich unterschiedlich strukturierte Gruppen von intersubjektiv regulierten Abstimmungsprozessen nachgewiesen werden. Eine Gruppe ist nach einem zeitlich aufeinander folgenden Wechselspiel geordnet. So wartet ein Partner mit einer modifizierten "Antwort" oder einem neuen Mini-Plot, bis der andere seine "Runde" beendet hat. Bei diesen „alternierenden ko-aktiven Episoden“ (Köhler a.a.O., 41 f.) handelt es sich um eine höchst empfindliche wechselseitige Koordination, denn die „Runde“ eines Partners beträgt bis zum Beginn der „Runde“ des anderen oft nur eine halbe Sekunde, d. h. die „Runden“ dürfen sich nicht überschneiden. Es wird ein zeitlicher Rhythmus mit äußerst fein abgestimmten Zyklen ausgebildet (vgl. Köhler a. a. O.), der unentbehrlich für alle (späteren) Kontexte ist, die eine ruhige, wache Aufmerksamkeit erfordern. Die Interaktionspartner können sich aber auch in Bruchteilen von Sekunden in ihrem Ausdrucksverhalten aufeinander einstellen, so dass der Eindruck simultaner Bewegungsabläufe wie bei einem Tanz entsteht. Diese wiederum nur mit technischer Hilfe zu dekodierenden Indices interpersoneller Austauschprozesse bilden in ihrer Summe regelrechte „Choreografien“ (Heisterkamp 1991; Stern 1997) von Beziehungsepisoden, die nicht mehr mit dem einfachen Stimulus–Response–Modell erklärt werden können. Das Zeitlupen–Video zeigt nämlich, dass, noch bevor ein Partner seine Ausdrucksbewegung *vollständig* ausgeführt hat, der andere bereits "antwortet". Offenbar kann sich unter günstigen Bedingungen die angeborene Fähigkeit, auf *antizipatorisch gebildete* Sequenzen der sensomotorisch–affektiv gesteuerten Ausdrucksbewegungen des Anderen in kürzester Zeit zu „antworten“, entwickeln. Stern analysierte das Video eines

Boxkampfes zwischen Muhammed Ali und Al Mildenberger im Hinblick auf die aufeinander bezogenen, antizipatorisch gebildeten Ausdrucksbewegungen. Er erfasste 53 % der "linken Geraden" von Muhammed Ali und 36 % von Al Mildenberger, die schneller waren als es die visuell-räumliche Reaktionszeit von 180 Millisekunden zulassen. Stern führt dazu aus:

„Nach dem zu urteilen, was wir über die Reaktionszeit (die Zeitspanne vom ersten Erblicken des Reizes bis zum *Einsetzen* der Reaktion) wissen, hätten mindestens 53 oder mehr Prozent der linken Geraden Alis in logischem Zusammenhang („Abducken“; a.a.O.) stehen sollen, aber de facto traf diese nur auf ganz wenige zu. Man kann argumentieren, Mildenberger habe auf irgendeinen Reiz reagiert, einen Anhaltspunkt, der der eigentlichen Geraden vorausging. Doch ein Kämpfer von Alis Kaliber telegraphiert seine Stöße nicht vorher ... Wir müssen hier über *einen* Reiz und *eine* Reaktion als Einzelerscheinungen hinausblicken und größere Sequenzen strukturierten Verhaltens (Programm) ins Auge fassen. Plausibler ist die Deutung eines Schlages oder eines Abduckens als Versuch des Kämpfers, eine Hypothese zu testen oder aufzustellen, um die Verhaltenssequenz des Gegners zu verstehen und vorherzusagen ... Wenn man es so betrachtet, reflektiert der gelungene Schlag die Fähigkeit eines Kämpfers, die laufende Verhaltenssequenz des Gegners zu entschlüsseln ...“ (Stern a. a. O., 109)

Im Boxkampf ist es unerlässlich, die Bewegungsmuster des anderen antizipierend zu dekodieren, um im richtigen Augenblick am richtigen Ort zu sein. In alltäglichen psychosozial relevanten Situationen sind die Ausdrucksbewegungen zwar „offener“ (vgl. Stern a. a. O.), sie sind jedoch gleichfalls antizipatorisch innerhalb des raum-zeitlichen Schemas organisiert. Im Sport und beim Tanzen stellen sich die Partner auf das Zusammenspiel ein, indem sie sich via feinsten sensomotorisch-affektiver Signale über die *intendierten* Bewegungsrichtungen abstimmen. 3 ½ Monate alte Babys verfügen bereits über ein voll ausgebildetes, antizipatorisches raum-zeitliches Schema, das darüber hinaus auf die Präferenz kohärenter „Ereignisse“ verweist. Werden ihnen reguläre und irreguläre Folgen von Bildern mit unterbrechenden Intervallen von 700 msec. alternierend im rechten und linken peripheren Gesichtsfeld gezeigt, so bevorzugen sie nicht nur die regulären Folgen, sie wenden ihren Blick auch in die Richtung, aus der sie die weitere, das gerade Dargebotene ergänzende Folge erwarten noch bevor ein Stimulus erfolgt. Antizipatorische Bewegungen wurden bei Reaktionszeiten unter

200 msec. beobachtet. In Abgrenzung zum operanten Lernen weisen die Autoren darauf hin, dass die Darbietung der Serien unabhängig von der „Antwort“ des Babys bzw. von einer Verstärkung verlaufen ist (Haith et al. 1988). „Expectation and Anticipation“ seien „important characteristic(s) of cognitive/perceptual theories in childhood and adulthood ...“(a. a. O., 467). Die Autoren gehen davon aus, dass die im psychobiologisch vorhandenen raum–zeitlichen Zusammenwirken ausgebildeten Erwartungen, „the internal constructs“ der Perzepte, mit der kognitiven Entwicklung korreliert sind. Die Erwartungen sichern die entwicklungspsychologisch bedeutsame Kontinuität in der sich schnell ändernden, sinnlich zu erfahrenden Welt, sie geben eine relative Sicherheit für das eigene Handeln, sich auf bevorstehende, noch unbekannte, aber wahrscheinlich eintretende Ereignisse einstellen zu können (vgl. a. a. O.). Auch Stern geht von derartigen inneren Konstrukten aus: „... von Anfang an (werden) *Bewegungen interpretiert*. Das Baby erkennt diese *zeitlichen Strukturen*, in die sich das Ziel und später das Motiv einpaßt“ (Stern 1998 b, 86). Versuche z. B. ein Erwachsener vergeblich vor dem Baby, die Kappe eines Füllers abzunehmen und gebe man ihm einen Tag später diesen oder einen ähnlichen Gegenstand, so „wird das Baby die gleiche Bewegung ausführen – und die Kappe abziehen. Das Baby hat also verstanden, was das Motiv war, ohne jemals den Endpunkt Ihrer Bewegung gesehen zu haben“ (a. a. O. 87). Die entwicklungspsychologische Bedeutung der raum–zeitlich *und* unbewusst koordinierten „... mutual orientation of own and adult’s body and direction“ (Fogel 1992 b; Hervorhebung: G.R.) und vice versa ist auch innerhalb der tiefenpsychologisch fundierten Forschung ein relativ „neuer“ Aspekt. Der Schwerpunkt des Forschungsinteresses liegt auf den raum–zeitlich koordinierten Ausdrucksbewegungen, welche eher als „Versuche“ der Abstimmung *in* der Zeit und *im* Raum denn als „graded curriculum“ bezeichnet werden können: „... *the developmental sequence by which the young acquires increasing responsibility for their own movement is the result of gradually changing dynamic: a developmental outcome rather than a planned prescription*“(a. a. O., 404). Die Spezifik eines solchen inneren Konstrukts von Erwartung und antizipatorisch gebildeten Handlungsentwürfen in interpersonellen Prozesseinheiten liegt in dem erprobenden Charakter von sensomotorisch–affektiv–kognitiv und raum–zeitlich strukturieren

Ausdrucksbewegungen. Trevarthen (1977) konnte in zahlreichen Mikro-Analysen die *Offenheit* und *Unvollständigkeit* von Indices intersubjektiver Austauschprozesse erfassen und vermutet, dass die antizipierte Übereinstimmung *getestet* wird. Dieser dynamische Prozess zwischen den „Partnern“ zeichnet sich aus durch die von den „Erwartungen“ geleitete antizipatorisch gebildeten Handlungsmuster, welche erst während ihrer Ausführung im intersubjektiven Austausch „validiert“ werden können. Diese „Tatsache“ der in Raum und Zeit in einem kontinuierlichen Prozess gegenseitiger – via feinsten neurophysiologisch und sensomotorisch koordinierter – Feinabstimmungen zu validierenden Erwartungen lässt die Annahme einer „primären Intersubjektivität“ zu, denn ohne diese Fähigkeit „könnte es (das Kind; G.R.) bloß auf die Betreuungsperson reagieren, das heißt, ihr folgen oder sie führen, aber niemals mit ihr ‚tanzen‘ “ (Stern 1997, 116). Primäre Intersubjektivität zeichnet sich aus durch den *Prozess* gegenseitiger Abstimmungen, in dem Akzentverschiebungen des intendierten „Motivs“ ubiquitär sind, um schließlich eine Validierung der „gefundenen“ Übereinstimmung herbeizuführen. Das Kind und seine Bezugsperson(en) produzieren gemeinsam im Verlauf kürzerer und längerer Sequenzen und Episoden die für sie gültigen, einmaligen Beziehungsformen. Dies ist der psychologisch relevante Ort, an dem die das Kind seine „Choreografien“ von Beziehungsformen und damit seine „subjektiven Strukturen“ ausbildet. Es kann nicht mehr übersehen werden, dass das Repertoire der Bezugspersonen, deren Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen und zu beantworten, die Variable ist, von der im Verlauf der sich wiederholenden Mini-Plots ein „matching“ oder „mismatching“ bzw. „fitting together“ abhängt. Die entwicklungspsychologische Bedeutung dieser „Variablen“ kann kaum unterschätzt werden, denn die angeborenen neurobiologischen Auslösemechanismen (AAM) bilden nicht nur die organismische Grundlage „primärer Intersubjektivität“, sie statten die Subjekte zugleich mit einem Höchstmaß von Anpassungsfähigkeit aus. Im Gegensatz zu den biologischen AAM der Tiere wurden jene des Menschen, „ ... im Laufe der Epigenese ... überformt, in der Latenz gehalten und (können) der Willkür zugänglich gemacht werden“ (Köhler 1990, ...). In der Tat unterliegen die auf der Grundlage sensomotorisch-affektiv-kognitiver Organisation entstehenden

Ausdrucksbewegungen den im historischen Verlauf sich verändernden kulturellen Konventionen und stellen somit die hohe Adaptionsfähigkeit des Menschen geradezu unter Beweis. Aus dieser spezifischen Anpassungsfähigkeit resultieren zugleich ein (temporär) einschränkendes und ein die Subjektivität förderndes Moment. Zunächst hat das Kind gar keine Wahlmöglichkeit, sich der Organisation und Repräsentation intersubjektiv gestalteter Beziehungserfahrungen zu entziehen. Es erfasst die in einem Beziehungssystem gültigen Beziehungsmodi so präzise, dass es die *passenden* sensomotorisch–affektiv–kognitiven Bewegungen und Externalisierungen erprobt und allmählich zu seinem einmaligen Lebensstil zusammenführt. „... der Lebensstil ... kann nur zustande kommen durch Ausschaltung weniger passender Ausdrucksformen, durch Akte der Abstraktion. Genau so wie der Stil in der Malerei, in der Architektur, in der Musik“ (Adler 1930). Wie „zuverlässig“ die Anpassungsfähigkeit an die gegebene psychosoziale Umwelt funktioniert, zeigen ein weiteres Mal Befunde der Hirnforschung: die Hirnorganisation von Kindern depressiver Mütter unterscheidet sich signifikant von der Organisation von Kindern mit gesunden Müttern (vgl. Beebe et al. 1997, 149). Bereits im Alter von zwei bis drei Monaten lassen sich bei Säuglingen depressiver Mütter „dieselbe – für erwachsene Depressive typische – Reduzierung linkshemisphärischer frontaler EEG–Aktivität“ beobachten wie sie „ihre Mütter während der Interaktion mit ihnen“ aufweisen (vgl. Dornes 2000, 199). Gleichwohl entfaltet die hochdifferenzierte Adaptionsfähigkeit keine determinierende Wirkung im Sinne eines Kausalnexus. Neben den angeborenen AAM kann bereits – wenn auch rudimentär – die Wirksamkeit der verschiedenen motivationalen Systeme beobachtet werden. Säuglinge sind zu selbstregulativem aversiven Verhalten ebenso in der Lage wie zu selbstberuhigendem „Saugen an den eigenen Fingern“ (Dornes a. a. O., Fn 17; vgl. auch das „engagement–disengagement–spectrum“ bei Beebe und Stern 1977). Es ist allerdings evident, dass die Fähigkeiten der Bezugspersonen zu differenzierten Abstimmungsprozessen die psychische Organisation – die „subjektiven Strukturen“ – des Kindes präformieren.

Die neuere Säuglings- und Kleinkindforschung gelangt auf der Basis empirisch gestützter Daten zu einem Beziehungsmodell, das nicht nur den „primären Narzissmus“ mit seinen Implikationen als anachronistisch erscheinen lässt. Die erhobenen Befunde führen vielmehr – beinahe notwendigerweise – zur Annahme einer „primären Intersubjektivität“. Das mit technischer Unterstützung erhobene, höchst komplexe Datenmaterial weist einen die Fachwelt überraschenden „kompetenten“ Säugling aus, dessen Repertoire von beziehungs- und selbstregulierenden Modi sich von dem der Erwachsenen nicht unterscheidet. Die in diesem Teil dargestellten Indices, auf die die Annahme der „primären Intersubjektivität“ gestützt werden kann, erfassen die intersubjektiv abgestimmten und koordinierten Bewegungsfiguren in *Raum* und *Zeit*. Derartige Abstimmungen, welche den jeweils in actu befindlichen Verlauf von Bewegungen koordinieren, werden nicht nur mühelos via trial and error zur Übereinstimmung geführt, es zeigt sich vielmehr, dass gerade dieser Prozess von zahlreichen „Versuchen“ als Spezifikum der kleinen „Handlungs–Dialoge“ bezeichnet werden muss, welches dem „fitting together“ vorausgeht. Die *Kontinuität* der intersubjektiv erfahrbaren „Reorganisation“ (vgl. Beebe et al. 1997) generiert die „long–life“ hoch bedeutsame Verlässlichkeit und Stabilität von Beziehungssystemen. Sind hingegen die Experimentiermöglichkeiten im interaktiven Austausch deutlich reduziert, verfügen also die Bezugspersonen nicht über eine ausreichende Kapazität, eine Reihe von Versuch und Irrtum bis hin zur Übereinstimmung mit dem Kind herzustellen, kann das Kind lediglich eindimensionale Repräsentationen von „Prozesseinheiten“ oder „Handlungs–Dialogen“ bilden. Der Verlauf dieser Prozesseinheiten ist es, dem eine herausragende entwicklungspsychologische Bedeutung zukommt. Vermutet wird, dass die ersten präsymbolischen Repräsentationen in Abhängigkeit von den intersubjektiv koordinierten Bewegungsverläufen im Raum und von deren zeitlicher Dauer und Intensität gebildet werden. Hier entstehen die im prozeduralen Gedächtnis repräsentierten „Choreografien“ von Beziehungsformen, welche die Grundlage der „subjektiven Strukturen“ bilden. Derartige, im impliziten Wissen aufgehobene Repräsentationen stellen die Möglichkeit zur Orientierung und Handlungsfähigkeit bereit.

11. Emotionen sind die Organisatoren von Subjektivität und Intersubjektivität

11.1 Die Abwertung der Emotionen

Das bis in die Gegenwart hinein beklagte und gleichwohl noch immer andauernde Fehlen einer psychoanalytischen Affekttheorie (vgl. Krause 1985) ist ein Produkt der tradierten Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, deren Gütekriterien Freud die Organisationsmodi des psychischen Apparates unterworfen hatte. Seit der Antike sind die Emotionen mit dem „Unberechenbaren“, mit bedrohlichen, weil nicht zu „beherrschenden“, und daher desorganisierenden Zuständen assoziiert. Bereits Aristoteles schrieb ihnen eine die „reine“ Erkenntnis verzerrende Wirkung zu. Mit dem auf Descartes zurückgeführten Wissenschaftsideal der Neuzeit wurde die desorganisierende Funktion der Emotionen erneut implementiert und ist bis in die Gegenwart hinein in Alltagstheorien anzutreffen. In der Trieblehre wird der tradierte Antagonismus zwischen Emotio und Ratio ungebrochen fortgesetzt und damit wissenschaftlich legitimiert. Das tiefe Misstrauen gegen die Emotionen im allgemeinen und deren unerwünschter Einfluss auf Erkenntnisprozesse im besonderen durchdringt vermutlich noch immer unsere gesamte westliche Zivilisation, insbesondere die nach vernünftigen, der „Rationalität“ genügenden Kriterien organisierten Sozialinstanzen wie Schule und Arbeitswelt. So konstatiert Meier-Seethaler in ihrem „Plädoyer für die emotionale Vernunft“, es gebe im „öffentlichen und privaten Raum kaum einen Appell“, der häufiger auftauche als jener: „Bitte keine Emotionen – bleiben wir sachlich“ (Meier-Seethaler 1998, 316). Derartige Appelle signalisieren, dass sich ein unverstandenes Unbehagen einstellt und die „Vernunft“ als die *der* „Emotion“ überlegene Instanz bemüht wird, welche die „sachliche“ Atmosphäre wieder herzustellen verspricht. Zugleich ist dieser Appell auch ein Indikator dafür, dass die mimischen und gestischen Ausdrucksbewegungen der in actu unbewusst intendierten Inhalte von den Interaktionspartnern höchst präzise dechiffriert und beantwortet werden. Emotionen können weder aus dem Erkenntnisprozess noch aus den zwischenmenschlichen Beziehungen ausgeschlossen, sie können allenfalls unterdrückt, verleugnet und verdrängt werden. Erst in der Folge von nicht

zugelassenen, zu unterdrückenden Emotionen entstehen die gefürchteten Verzerrungen der Wahrnehmung oder Eskalationen in der Beziehung. Die Zurückweisung, Unterdrückung oder Verleugnung des emotionalen Gehalts eines zu verhandelnden Gegenstandes gelingt, indem er abwertend zum „subjektiven“ Faktor erklärt wird, wobei „subjektiv“ nun als Synonym für „affektiv“ gilt. Gestützt auf neuere Untersuchungen der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapieforschung, der Emotions- sowie der Hirnforschung muss konstatiert werden, dass die herausragende Bedeutung der emotionalen Entwicklung bislang kaum auch nur eine ihr annähernd angemessene Berücksichtigung in den Theorien und in der Praxis der Sozialwissenschaften einschließlich der Pädagogik gefunden hat. Die Befunde der zuvor genannten Disziplinen lassen die Annahme als hinreichend gesichert erscheinen, dass die subjektive Organisation vom Wissen um die „Welt“ ein Ergebnis der sich im intersubjektiven Kontext kontinuierlich vollziehenden affektiv-kognitiven Lerngeschichte ist. Dabei generiert die Qualität des intersubjektiv erfahrbaren *affect-attunement* die einmaligen psychisch relevant werdenden Verknüpfungen, welche von der Hirnforschung nachgewiesen werden können. Es entbehrt m. E. nicht einer gewissen Tragik, wenn man berücksichtigt, wie nah Freud den derzeitigen Befunden sowohl der Emotionsforschung als auch der neurobiologischen Psychologie bereits war, der Versuch Freuds aber, die Metapsychologie den Prämissen der reduktionistisch-naturwissenschaftlichen Methodologie unterzuordnen, fast ein ganzes Jahrhundert lang die Weiterentwicklung zu einer psychoanalytischen Emotionstheorie verhinderte. So wurde die Generierung einer kohärenten Theorie verfehlt, die nicht auf archetypisch fundierte Hilfskategorien zurückgreifen muss, sondern sich vielmehr auf empirisch gesicherte Befunde stützen kann.

Den Pionieren der Tiefenpsychologien, Adler, Freud und Jung, kommt das Verdienst zu, eine Form der „Psychotherapie“ gesellschaftlich implementiert zu haben, mit der zugleich implizit dem seelischen Erleben ein von den neurobiologischen und –chemischen Organisationsprozessen diskriminierbarer Eigenwert zuerkannt wurde. Bei allen Unterschieden zwischen den tiefenpsychologischen Richtungen ging es ihnen in der Therapie darum, den Zugang zu den unterdrückten und nicht oder nur rudimentär repräsentierten „Affekten“ zu öffnen. Ob die Emotionen allerdings als ein von anderen Faktoren psychischer Organisation unterscheidbarer Gegenstand konturiert werden oder den Status eines sekundären (Begleit–)Phänomens erhalten, ist abhängig von der jeweiligen Theorie. In den Theorien der Individualpsychologie (Adler) und der Analytischen Psychologie (Jung) sind die Emotionen als deutlich konturierter Gegenstand, dem ein Eigenwert zuerkannt wird, implementiert. Die Bedeutung, die Adler und Jung der Funktion von Emotionen zuordneten, soll, im Vergleich zu ihrer Relevanz in der Psychoanalyse, nur kurz skizziert werden. Für die psychoanalytischen Metatheorie zeigt sich, dass der Status der „Klinischen Theorie“ als ein der Metatheorie untergeordneter dazu führt, den empirisch gesicherten Befund, wonach „... die Schicksale dieser Affekte ... (als; G. R.) das *Maßgebende* für die Erkrankung wie für die Wiederherstellung“ (Freud 1910, 13; Hervorhebung: G. R.) gelten, an das reduktionistische Wissenschaftsideal angepasst wird. In Analogie zu dem „Schicksal“, das die Affekte in der psychischen Organisation von Freuds Patienten erleiden, erscheint deren Rückführung auf die Triebe gleichfalls wie ein Fatum, das sich über die Metatheorie legt und dem Freud sich beugte. Dieses, auf seine archetypischen Konfigurationen hin befragte Fatum⁷⁷ konvergiert mit der noch immer zu konstatierenden Abwertung der Emotionen in den Alltagstheorien und der gerade

⁷⁶ In der einschlägigen Literatur werden die Begriffe *Affekt*, *Emotion* und *Gefühl* weitgehend synonym verwendet. Der in der deutschsprachigen Literatur führende Emotionsforscher Krause nimmt eine der Ontogenese folgende, hierarchisch geordnete Unterscheidung zwischen Affekt, Gefühl und „Empathie“ vor (vgl. Krause 1990, 1998a, 1998 b). „Aus Gründen der historischen Kontinuität“ (Krause 1990, 631) verwendet er aber häufig auch die Bezeichnung „Affekt“ synonym mit „Gefühl“. In dieser tiefenpsychologischen Tradition stehend verwende ich gleichfalls die Begriffe Affekt und Gefühl synonym.

⁷⁷ vgl. Kap. 8

erst überwundenen Vernachlässigung in der Forschung.

11.2.1 Affekte und ihre Implikationen in der Analytischen Psychologie

Jung nimmt eine Definition der „Gefühle“ vor, die es erlaubt, sie als eine unverzichtbare Form von Denkvorgängen zu bezeichnen: Die Gefühle haben „eine bewertende, ordnende Funktion wie das Denken“ (Jung 1968, 61), sie signalisieren dem Bewusstsein, wie ein gegebener „Inhalt ... im Sinne des Annehmens oder Zurückweisens“ (GW 6, 460) assimiliert wird. Jung unterscheidet zwischen Empfindungen, Gefühlen und Affekten. Erst „wenn das Gefühl eine gewisse Stärke erlangt (und) Körperinnervationen auslöst“ (a. a. O., 441), wird es zum Affekt. Der sich durch das hohe Erregungsniveau der Gefühle auszeichnende Affekt hat auch für Jung eine desorganisierende Wirkung, er „ist durch eine eigentümliche Störung des Vorstellungsablaufes gekennzeichnet“ (a. a. O., 440 f.). Die Kategorie der Affekte ist diejenige, in der die Leib-seelische Einheit aufgehoben ist: der Affekt umfasst einen „psychischen Gefühlszustand ... und ... (einen) physiologischen Innervationszustand, welche beide wechselseitig kumulierend aufeinander einwirken“ (a. a. O., 441) und der „von heftigen Körperinnervationen begleitete Affekt“ (a. a. O.) steht den irrationalen Empfindungen näher als den Gefühlen. Die „Empfindungen“ führen lediglich zur Wahrnehmung von Stimuli, welche spezifische Handlungsimpulse auslösen. „Die Empfindung charakterisiert sehr stark das Wesen des Kindes“ (a. a. O., 457), das noch nicht über hinreichend entwickelte selbstreflexive Verfahren verfügt. Die Gefühle hingegen, die – in Abgrenzung zu den Instinkten – einer evolutionär höheren Organisationsstufe entsprechen, zeichnen sich durch die Möglichkeit zur Entkoppelung vom affektgesteuerten Impuls aus.

In der analytischen Psychologie sind die Organisationsformen „Bewusst“ und „Unbewusst“ nicht als configlierende Gegensätze (wie etwa zwischen „Natur“ und „Kultur“), sondern als sich *gegenseitig ergänzende* einer *ganzheitlich* ausgerichteten, nach Individuation strebenden Persönlichkeit (vgl. „Die psychische Ganzheit“, GW 9) konzeptualisiert. Der Prozess der Individuation, sein Scheitern oder der Verlauf der sukzessiven Annäherung an das Selbst, ist abhängig von

dem Gebrauch, den Individuen von ihrer angeborenen Fähigkeit zur *Affektivität* machen können. Den Begriff der Affektivität übernimmt Jung von Bleuler, der den Affekten gleichfalls kein desorganisierendes Potenzial sui generis zuordnet. Jung stimmt mit Bleuler insofern überein, als dass „... die Affektivität viel mehr als die Überlegung das treibende Element bei allen unseren Handlungen und Unterlassungen (ist). ... die logischen Überlegungen erhalten ihre treibende Kraft erst durch die damit verbundenen Affekte. ... *Die Affektivität ist der weitere Begriff, von dem das Wollen und Streben nur eine Seite bedeutet*“ (GW 3, 43). Auch Bleuler nimmt eine Differenzierung zwischen Affekten und Gefühlen vor, letztere definierte er als „innere Wahrnehmungsvorgänge, Gefühl(e) der Gewißheit, der Wahrscheinlichkeit“ und allerdings auch als „unklare Gedanken und Erkenntnisse“ (vgl. GW 6, 442), die erst zur klaren Erkenntnis werden können, wenn ergänzende kognitive Operationen durchgeführt werden. Jung nimmt allerdings eine Akzentverschiebung vor, indem er die Gleichwertigkeit von Denken und Fühlen betont. Die kognitiven Funktionen sind nicht allein darauf reduziert, „... gegebene Vorstellungsinhalte in (begriffliche) Zusammenhänge (zu) bringen“ (a. a. O.), sondern in wechselseitigen, sich ergänzenden Operationen gemeinsam mit der „Fühlfunktion“ neue Vorstellungen, „neue Ideen“ zu produzieren. Die Idee begreift Jung als den „formulierten Sinn eines urtümlichen Bildes“ (GW 6, 444). Das urtümliche Bild ist ein inneres Bild, „ein konzentrierter Ausdruck der psychischen Gesamtsituation ... und Vorstufe der Idee“ (a. a. O., 444, 448). Dieser „Sinn eines urtümlichen Bildes“ ist auch ein Synonym der Archetypen, die sich durch einen besonders anrührenden und leib-seelisch vitalisierenden Gefühlsgehalt auszeichnen. Der Archetypus der „Großen Mutter“ oder der „Vaterarchetypus“ sind z. B. mit den psychisch relevanten und gefühlsbetonten Vorstellung, ernährt und beschützt zu werden – oder mit deren „strafenden“ und „verfolgenden“ Attributen – assoziiert, die wiederum mit den dem Grundbedürfnis der „Bindung“ korrelierten Gefühlen koinzidieren. Es sei an die Definition Jungs erinnert, wonach die archetypischen Konfigurationen ein Produkt der Organisation von *Erfahrungen* bzw. das „seelische Erleben“ in symbolisierter Form darstellen. In den Mythen treten die Archetypen/urtümlichen Bilder als einander entgegen gesetzte Figuren auf, die psychisch bedeutsamen „Themen“ (Motive, Grundbedürfnisse) symbolisieren. Die die mythische Erzählung generierenden Figuren und deren

Beziehungen zueinander sind nicht erfunden, sondern erlebt (vgl. GW 9,1, 168), sie sind eine psychische Realität mit hohem emotionalen Gehalt. Archetypen sind daher „gleichzeitig Bilder und Emotionen. Man kann nur dann von einem Archetypen sprechen, wenn diese beiden Aspekte vorhanden sind. Ein bloßes Bild ist nur eine Wortillustration ... Wenn das Bild aber mit Emotionen geladen ist, ... wird (es) dynamisch und hat zwangsläufige Wirkungen“ (Jung 1968, 96). Der zentrale Archetypus ist das Selbst, er wird als das unanschauliche, die gesamte Psyche organisierende Prinzip gedacht. Dieser Archetypus, der sich in den Symbolen unversehrter Vollständigkeit manifestiert, ermöglicht schließlich „... die Apprehension oder psychische Erfassung von Situationen in solcher Art ..., daß dem Leben immer wieder eine weitere Fortsetzung gegeben werden kann. ... Es ... ist die anwendbare Formel ..., ohne welche die Apprehension eines *neuen* Tatbestandes unmöglich wäre“ (a. a. O.; Hervorhebung: G. R.). Das zum „produktiven Denken“ führende Zusammenwirken von Denken und Fühlen ist korreliert mit der kooperierenden Beziehung zwischen Bewusst und Unbewusst. Je unbewusster die archetypischen Urbilder mit ihrem spezifischen Emotionsgehalt bleiben, desto wahrscheinlicher sind die Wertvorstellungen von Gesellschaften an mythologisch fundierten Handlungskonzeptionen, die intersubjektiv vermittelt werden, ausgerichtet. Die Identifikation mit archetypischen Figuren ist korreliert mit Handlungsmustern, die von „Affekten“ und „Empfindungen“ dominiert sind, sie verhindert die zur Selbstreflexion (Individuation) führende Entkoppelung von Handlungsimpuls und Reaktion. Kognitive Operationen mögen in Teilbereichen unbeeinträchtigt sein, der überschattete Zugang zum persönlichen und kollektiven Unbewussten beeinträchtigt allerdings wesentliche Lebenszusammenhänge und führt zu deren Verarmung. Die von Jung konzeptualisierte Relevanz der Emotionen in der psychischen Organisation wird in weiten Teilen durch die Befunde der neueren Emotions– und Hirnforschung validiert.⁷⁸

⁷⁸ vgl. den „Exkurs“ sowie den Beitrag zum „interdisziplinären Dialog“ in diesem Kapitel.

Adler erfasste die Spezifik der selbst- und beziehungsregulierenden Funktion der Affekte.⁷⁹ In Übereinstimmung mit Freud schreibt er dem Intensitätsgradienten der Affekte eine besondere Bedeutung zu. So zeigt z. B. eine „gesteigerte Affektivität“ die neurotische „Überempfindlichkeit“ (vgl. Adler 1908/1973, 70 f.). Er lässt aber keinen Zweifel daran, dass die neurophysiologischen Erregungsparameter die *Begleiterscheinungen* der Affekte sind und ihre psychodynamische Wirkung nicht erklären können. Die Genese von Gefühlen ist eine genuin psychologische: „... ein so eingreifender Vorgang im Seelenleben, wie es ein Affekt ist, (muß) seine Wirkungen auch auf den Körper äußern (ders. 1927/1993, 233). Affekte sind für Adler weder per se ein destruktives und die Denkvorgänge behinderndes Potenzial, noch werden sie vorwissenschaftlich mit trieb–mythologischen Kräften ausgestattet. Sie sind eine Modalität seelischer Organisation, die das Individuum in die Lage versetzt, seine je unverwechselbare *subjektive* „Wahrheit“ zu finden. Sie haben eine bewertende und regulative Funktion: „Sie sind keine rätselhaften, undeutbaren Erscheinungen; sie treten immer dort auf, wo sie einen Sinn haben, ... eine Änderung herbeizuführen und die Situation eines Menschen ... zu ändern“ (a. a. O., 232 ff.) oder „ein gefühltes Defizit zu decken“ (ders. 1913/1974, 48). Die zu ändernde Situation oder das Defizit können verschiedene Qualitäten haben, es kann sich um eine Veränderung in Übereinstimmung mit der „Umwelt“, aber auch um eine mit dieser konfligierenden handeln. Das idealtypische Individuum, das nicht genötigt ist, seine Grundbedürfnisse nach Anlehnung und Selbstbehauptung unterdrücken zu müssen, kann aus dem Gefühl seiner (Selbst–)Sicherheit heraus *in Beziehung mit* seiner Umwelt bleiben, es wird häufiger Zustände *verbindender* Gefühle erleben. Individuen, deren „Defizit“ auf dem Gefühl der Unsicherheit und der Minderwertigkeit basiert, sind genötigt, ein generalisiertes *Streben nach Überlegenheit* zu entwickeln. Es fehlen die Erfahrungen, sich sicher, d. h. ohne Angst vor Selbstverlust und dem Verlust von Zuwendung und Zugehörigkeit, zwischen dem Bedürfnis nach Anlehnung und Selbstbehauptung bewegen zu können. Von ihnen wurde in ihrer Kindheit vielmehr erwartet, „ ‚aufs Wort‘ zu

⁷⁹ vgl. Tenbrink 1995

folgen oder sofort einer Ermahnung nachzukommen“, wozu das Kind nur „selten imstande ist“. Die chronisch werdende Verengung zwischen den divergierenden Bewegungsrichtungen (Bedürfnissen) bewirkt schließlich einen „gegenteiligen Erfolg“. Das Kind (und der spätere Erwachsene) schöpfen ihre Motivationen aus der trotzig–auflehrenden Stellungnahme, anders als erwartet oder gefordert. Man „könnte Kinder wie auch Erwachsene durch Anbefehlen des Gegenteils auf den richtigen Weg ... bringen. Nur liefere man dabei Gefahr, alle Gemeinschaftsgefühle zu untergraben, ohne die Selbstständigkeit des Urteils zu fördern; und ‚negative Abhängigkeit‘ ist ein größeres Übel als Folgsamkeit“ (alle Zitate: Adler 1912/1973, 219 f.). Der negativen oder reaktiven Abhängigkeit liegen die chronisch gewordenen Gefühle von Unsicherheit im Spektrum der Selbstbehauptung und in deren Folge das Gefühl von Minderwertigkeit zugrunde. Diese Gefühle sind schambesetzt und induzieren ein von den bedeutungsvollen Anderen *trennendes* Moment. Adler hat eine Klassifizierung verbindender und trennender Grundaffekte vorgenommen:

Zorn, Trauer, Ekel und Angst fasst er als trennende und Freude, Mitleid und Scham⁸⁰ als verbindende Grundgefühle zusammen (vgl. ders. 1927/1966, 233 ff.).

Wie die hier vorgelegten Klassen der Gefühle in ihrer trennenden oder verbindenden Funktion wirksam werden, kann aber erst im Einzelfall (!) innerhalb des Paradigmas der „leitenden Fiktion“ oder des „Lebensstils“ validiert werden. So können z. B. sog. altruistische Handlungsmodi aus dem leitenden Gefühl der Minderwertigkeit hervorgehen, das in das „befreiende Gefühl der Überlegenheit über die Armen und Elenden“ (a. a. O.) transformiert wird. Nahezu jeder Grundaffekt kann im Sinne der leitenden Fiktion umfinalisiert werden:

„Wenn ein Kind in Zorn gerät oder trauert und weint, weil es sich zurückgesetzt glaubt, und es hat Gelegenheit, diese Methode zu erproben, so kann ... es mit dieser Stellungnahme auch schon bei geringfügigen Anlässen einsetzen. ... Man sieht dann später im Leben der Erwachsenen regelmäßig mißbräuchliche Anwendungen dieser Affekte ...“ (a. a. O., 237). ... Bei jedem Menschen sehen wir, daß die Gefühle in die Richtung und bis zu dem Grade gewachsen sind, ... der *wichtig zur Erlangung eines Ziels* war. Seine Angst oder sein Mut,

⁸⁰ vgl. die Ausführungen zum Schamgefühl in Kapitel 12.4.2.

sein Frohsinn oder seine Traurigkeit stimmen immer mit dem Lebensstil überein“ (ders. 1931/1979, 34; zitiert nach Ansbacher 1995, 185; Hervorhebungen: G.R.).

Die Entwicklung der Gefühle und die spezifische Affektbereitschaft können nur im Rahmen der Genese des Lebensstils erfasst werden. In der individualpsychologisch fundierten Therapie geht es gleichermaßen darum, die aus den Beziehungsepisoden resultierende und unbewusst gebildete „causa finalis“ als das die weiteren Erfahrungen organisierende Prinzip sui generis sowie die der causa finalis angepassten Gefühle zu verstehen, um sie in einem sukzessiven Prozess der De- und Re-Konstruktion⁸¹ neu, d. h. an den *originären Grundbedürfnissen* ausgerichtet, zu ordnen. Adler geht in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Säuglings- und Kleinkindforschung von der strukturbildenden Wirkung von Beziehungserfahrungen mit den bedeutungsvollen Anderen aus. Nötigen diese Erfahrungen das Kind nicht in überbürdender Weise, sein Erleben/seine Gefühle von den Grundbedürfnissen zu entkoppeln und/oder „umzufinalisieren“, muss das Streben nach Überlegenheit – mit Freud der Kampf aller gegen alle – nicht als chronisch gewordener Regulationsmodus verwendet werden.

11.2.3 Affekte in der Psychoanalyse

Der seit der Antike tradierte Antagonismus zwischen Ratio und Emotio wird durch die psychoanalytische Metatheorie ungebrochen „validiert“. Freud unterscheidet zwischen Primär- und Sekundärvorgängen. Erstere sind lediglich durch Lust- und Unlustgefühle gesteuert und letztere können ihre Funktion, Denkprozesse zu organisieren, erst durch *Sublimierung* ersterer übernehmen: Der Sekundärvorgang „erfüllt eine regulierende Funktion, ... deren Hauptaufgabe darin besteht, den Primärvorgang ... zu *hemmen*“ (Laplanche, Pontalis a. a. O., 398; Hervorhebung: G. R.). Dem von Freud konzipierten psychischen Apparat geht ein pädagogisch-moralisierender Imperativ voraus, der der bis in die Gegenwart hinein anzutreffenden Abwertung der Emotionen schlechthin, der Überlegenheit der

⁸¹ vgl. Bruder 1996

Kognitionen und der Vernachlässigung der emotionalen Entwicklung entspricht. Der Psychoanalytiker Green macht darauf aufmerksam, dass „die Anfänge der Freudschen Theorie in einen Zusammenhang mit dem Entstehen einer Tradition zu bringen sind, die die Betätigung des wissenschaftlichen Denkens zum Ideal des Menschen erhebt“ (Green 1979, 685), und er konstatiert „... das Ziel des psychischen Apparats bestehe (bei Freud; G. R.) weniger darin, zu möglichst reichhaltigen affektiven Erlebnissen zu kommen, als vielmehr darin, solche Erlebnisse ... durch Denken *beherrschen* zu können“ (a. a. O.; Hervorhebung: G. R.). Die Spezifik der Affekte und ihre Bedeutung, die ihnen von Freud in der psychischen Organisation zugeschrieben werden, ergeben sich aus der Triblehre, u. a. aus dem ökonomischen Moment der Metatheorie. Der Affekt ist für Freud eine vom Trieb stammende „subjektive Äußerung der Quantität ...“ (Laplanche, Pontalis a. a. O., 38). Mit immanenter Logik ist das „Schicksal“ der Affekte daher eines, das dem Diktum des dualistischen Überbaus folgt. Obwohl Freud einräumt, „kein Mittel zu besitzen, dieselbe (die Quantität; G. R.) zu messen“ (1894, 74), gibt er den Primat des Affekt**bet**rags nicht auf. Wenn im Vorgang der Verdrängung das „Schicksal des Affekt**bet**rages ... wichtiger als das der Vorstellung“ (1915, 256) ist, so geht es darum, die Gültigkeit der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prädiktion zu erhalten. Mit der Entscheidung für den Primat des quantitativen Faktors versucht Freud, die psychologische *Tatsache unbewusster* Organisationsprozesse im Rahmen der verengten Prämissen naturwissenschaftlicher Provenienz zu erklären. Das System Unbewusst (*Ubw*) stellt sich nun als eine Wirkungseinheit der aus dem „Körperinnern“ stammenden Reize – Kern-Neuronen, „die von endogenen Leitungen aus besetzt werden“ (1985/1999, 408) – und deren Quantum elektrischer Ladung dar, und „... damit entsteht im Innern des Systems der Antrieb, welcher alle psychische Tätigkeit unterhält. Wir kennen diese Macht als ... den Abkömmling der Triebe.“ (a. a. O., 410). Green fasst zusammen: „*In der Theorie* hat also das Unbewußte die Konsequenzen jener unterschiedlichen Behandlung zu tragen, die den von außen und von innen kommenden Nachrichten zuteil wird und diese ... in reine Quantität ohne Qualität umwandelt“ (Green a. a. O., 685). Der Neurologe Freud verfolgte offenbar eine Arbeitshypothese, von deren Validierung er sich den „Beweis“ zu finden versprach, dass es die

neuronalen und biochemischen Organisationsprozesse sind, die die Systeme Bewusst, Vorbewusst und Unbewusst konstituieren. Noch einmal sei Green zitiert: „Ich möchte die Hypothese aufstellen,

daß sich Freud in dieser Phase seiner Arbeit vor allem mit dem Problem der Beweisbarkeit seiner Theorie beschäftigte – so als liefe er, wenn er den Affekt und seine subjektive Qualität in den Mittelpunkt stellen würde, Gefahr, dass man ihm einen mit seiner Beweisführung unvereinbaren *Subjektivismus* zum Vorwurf machen könnte. ...So entwirft er eine *objektive*, von jedermann zu überprüfende Methode, ohne daß man dem Analytiker vorwerfen könnte, er stütze sich auf *affektive Intuitionen*, denen mit Vorsicht zu begegnen sei“ (Green, a. a. O., 689 f.; Hervorhebung: G. R.).

Freud steht ungebrochen in der tradierten erkenntnistheoretischen Linie, die vergeblich zwischen dem Prozess der Genese physikalisch erfassbarer und innerer „Objekte“ zu unterscheiden versuchte. Die „Objektivität“, daran sei erinnert, war gewährleistet durch eine messbare Größe der materiellen Substanz eines physikalisch definierbaren Gegenstandes. Durch diesen Kunstgriff wurde vermeintlich der „subjektive Faktor“ im Prozess der Erkenntnis überwunden, wobei „subjektiv“ auch synonym mit „affektiv“, und das bedeutet, die den Gegenstand verzerrende Wahrnehmung, verwendet wurde und wird (!). So können auch die Affekte, welche mit sehr differenzierten, spezifischen Erregungsmustern korreliert sind, nicht als Bedeutungsträger anerkannt bzw. untersucht werden. Bei der Frage nach den verdrängten, unbewussten „Vorstellungen“ oder der Frage nach dem die Erinnerungen generierenden Moment greift Freud zu schwerlich nachzuvollziehenden Hilfskonstruktionen, die er später modifiziert. Zunächst aber geht er davon aus, dass die Affekte nicht „unbewusst“ werden können, das würde bedeuten, ihnen eine qualitative, d. h. semantische Funktion zuzuerkennen: „Affekte und Gefühle entsprechen Abfuhrvorgängen“ während die „Vorstellungen reale Bildungen im System *Ubw*“ (1913, 277) sind. Wenn schließlich das „Schicksal des Affektbetrages der Repräsentanz ... wichtiger als das der Vorstellung“ (a. a. O., 256) wird, so geht es offensichtlich darum, die Kohärenz des wissenschaftstheoretischen Diktums zu sichern.

Dabei übersah Freud keineswegs die selbst- und beziehungsregulierende Funktion der Affekte. Zunächst hob er explizit die besondere Bedeutung der

Affekte bei der Entstehung und Heilung seelischer Erkrankungen hervor. „Affektvolle Phantasiebildungen“, „affektvolle Fixierungen“ an die Vergangenheit führen ihn zur Annahme von „eingeklemmten Affekten“, welche als „Niederschläge ... von affektvollen Erlebnissen ...“ (vgl. 1895, 87; 1910, 7 ff.) verstanden werden und ihn zu der Annahme führen: „Die Schicksale dieser Affekte ... waren also das Maßgebende für die Erkrankung wie für die Wiederherstellung“ (1910, 13). Auch die kathartische Methode, das Wiederauffinden des Entstehungszusammenhangs von seelischen Verletzungen, schließt explizit die Wiederbelebung der kränkenden und verletzenden Gefühle ein: „Das Erinnern beim Arzte (blieb) wirkungslos, wenn es aus irgendeinem Grund einmal ohne Affektentwicklung ablief“ und „Affektloses Erinnern ist fast immer völlig wirkungslos ...“ (a. a. O., 13; 1895, 85). Freud betont auch ausdrücklich die die Übertragung generierende Funktion der Affekte: „Jenes Stück seines Gefühlslebens ... erlebt der Kranke also in seinem Verhältnisse zum Arzt wieder ...“ (1910, 54 f.). In verschiedenen Untersuchungen zum Phänomen der Angst gelingt schließlich eine Annäherung an die Affekte als Bedeutungsträger. Freud räumt verschiedene Affektzustände, d. h. unterscheidbare sensomotorisch–affektiv–kognitive Ausdrucksbewegungen bei Angst, Trauer oder Schmerz (vgl. 1926 b, 162 f.) ein und relativiert den ökonomischen Primat selbstregulativer Funktionen:

„Ich habe früher einmal einen gewissen Wert auf die Darstellung gelegt, daß es die bei der Verdrängung abgezogene Besetzung ist, welche die Verwendung als Angstabfuhr erfährt. Das erscheint mir nun heute kaum wissenswert. Der Unterschied liegt darin, daß ich vormals die Angst in jedem Falle durch einen ökonomischen Vorgang automatisch entstanden glaubte, während die jetzige Auffassung der Angst als eines vom Ich beabsichtigten Signals zum Zweck der Beeinflussung der Lust–Unlustinstanz uns von diesem ökonomischen Zwange unabhängig macht. Es ist natürlich nichts gegen die Annahme zu sagen, daß das Ich gerade die durch die Abziehung bei der Verdrängung frei gewordene Energie zur Erweckung des Affekts verwendet, aber es ist bedeutungslos geworden, mit welchem Anteil Energie dies geschieht“ (a. a. O, 170).

Auch die noch im „Entwurf einer Psychologie“ (1895) in Aussicht gestellte Spezifik neuronaler Gruppen mit je eigenen Bahnungen zu den Systemen Bewusst und Unbewusst wird nun (1926 in „Hemmung, Angst, Symptom“) als „bedeutungslos“

eingeschätzt. Hier konturiert sich vielmehr eine Akzentverschiebung, in der die enge Affinität zwischen affektiv–kognitiven und zugleich unbewusst verlaufenden Organisationsprozessen hergestellt wird:

„Die Angst ist ein Affektzustand, der natürlich nur vom Ich verspürt werden kann. Das Es kann nicht Angst haben wie das Ich, es ist keine Organisation, kann Gefahrensituationen nicht beurteilen. Dagegen ist es ein überaus häufiges Vorkommen, daß sich im Es Vorgänge vorbereiten oder vollziehen, die dem Ich Anlaß zur Angstentwicklung geben; in der Tat sind die wahrscheinlich frühesten Verdrängungen, wie die Mehrzahl aller späteren, durch solche Angst des Ichs vor einzelnen Vorgängen im Es motiviert“ (a. a. O., 171).

Es geht hier offensichtlich um solche Zustände, die durch den drohenden oder eingetretenen „ängstigenden“ Verlust der psychischen Homöostase ausgelöst werden. Die von Freud – im Gegensatz zu Adler und Jung – nicht anerkannte Hypothese von *miteinander interagierenden affektiven und kognitiven Ordnungsprozessen einschließlich unbewusst verlaufender Operationen* wird derzeit nicht nur durch Befunde der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie- und Emotionsforschung, sondern gleichermaßen durch Befunde der neueren Hirnforschung validiert. Damit ist der tradierte Antagonismus von affektiver und kognitiver Organisation sowie von „subjektiver“ und „objektiver“ Erkenntnisgewinnung obsolet geworden. Die Befunde der genannten Disziplinen lassen die Annahme als hinreichend gesichert erscheinen, dass die subjektive Organisation von Wissen um die „Welt“ ein Ergebnis der sich im intersubjektiven Kontext kontinuierlich vollziehenden affektiv–kognitiven Lerngeschichte ist. Allerdings besteht bis heute in der „psychoanalytic community“ kein Konsens über den Eigenwert der „Affekte“. Henseler konstatiert noch 1989 (!): Die von Krause (1983) publizierten „Befunde der empirischen Forschung über die Phylo- und Ontogenese des Affektsystems (wurden) bisher kaum von der Psychoanalyse rezipiert“ (Henseler 1989, 11). Würde der Eigenwert der Affekte nämlich anerkannt, müsste die Trieblehre revidiert werden. Freud hatte die Affekte als *Triebabkömmlinge* konzeptualisiert, und dieses Konstrukt kann – wie bereits oben im Rahmen der psychoanalytischen Beziehungsmodelle dargelegt – selbst in der Objektbeziehungstheorie erhalten bleiben:

„Affects ... are the building blocks, or constituents, of drives; affects eventually acquire a signal function for the activation of drives. ... drives are manifest not simply by affects, but by the activation of a specific object relation, which includes an affect and wherein the drive is represented by a specific desire or wish. Unconscious fantasy ... includes a specific wish directed toward an object. *The wish derives from the drive and is more precise than the affect state*, an additional reason for *rejecting* a concept that would make affects rather than drives the hierarchically supraordinate motivational system“ (Kernberg 1987, 23; Hervorhebungen: G.R.).

Weder das dualistische Prinzip noch der Primat der Triebe – welche als eine außerhalb von Subjekten liegende Macht *in* ihnen wirksam sind – werden hier aufgegeben oder angezweifelt. Die Subjekte konstituieren und erfahren sich nicht im intersubjektiven Austausch, sie sind gleichsam Objekte, die von Triebwünschen gesteuert werden.⁸² Bis in die Gegenwart hinein wird an dem Konstrukt der unvermittelten „Natur“ der Triebkräfte festgehalten. Selbst in der „Objekt“beziehungstheorie,⁸³ in der das Spektrum der Affekte über die von den Triebwünschen ausgehenden, lediglich libidinösen und aggressiven hinaus erweitert wird, werden diese zurückgeführt auf die sich unversöhnlich zueinander verhaltenden Triebe (vgl. Kernberg 1997). Es muss konstatiert werden, dass die Implikationen der Trieblehre sich noch immer als besonders resistent gegenüber neueren Forschungsergebnissen erweisen. So lange die Existenz der „Triebe“, die ihnen zugeschriebene, dem menschlichen Einfluss nur bedingt, d. h. durch „Triebverzicht“ zugängliche Wirkmacht nicht aufgegeben wird, so lange scheint – innerhalb und außerhalb der scientific community – ein Bedürfnis der Subjekte nach erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch legitimer Objektivität vorzuliegen.

⁸² Individuen sind, so führt Freud in der Begründung des Todestriebes aus, lediglich die „Träger“ eines sie überdauernden biologischen Substrats (vgl. GW 1920, 268 ff.).

⁸³ Die hier verwendete Kategorie „Objekt“ schließt sowohl die des „Subjekts“ im Sinne seiner Selbstbestimmtheit aus als auch die *Subjektwerdung* in ihrer Abhängigkeit von der Erfahrung intersubjektiver Abstimmungsprozesse, die gleichermaßen an den Grundbedürfnissen der Bindung und Selbstbehauptung ausgerichtet sind.

Im Bemühen um die Konturierung einer tiefenpsychologisch fundierten Emotionsforschung werden derzeit – zum einen der Tradition der neurowissenschaftlichen Entwicklungslinie der Psychoanalyse folgend und zum anderen mit der Absicht, „die Psychoanalyse wieder besser in den Dialog mit der scientific community einzubinden“ (Köhler, Mertens 1998, 7) – die Befunde der „Nachbarwissenschaften“ im Hinblick auf ein „Updating“ psychoanalytischer Konzeptualisierungen rezipiert. Von besonderer Relevanz sind dabei die einschlägigen Befunde der Hirnforschung, der Ethologie, der allgemeinen Emotionsforschung sowie der Säuglings- und Kleinkindforschung. Bei allen Divergenzen besteht ein breiter Konsens darüber, dass die psychoanalytische Forschung „sich lange Zeit nicht differenziert mit einer Theorie der *Empfindungen, Emotionen, Affekte, Gefühle, Stimmungen* und mit ihrer empirischen Erforschung im psychotherapeutischen Kontext befaßt“ (Petzold 1995 a, 11) hat und dass die Konzeptualisierung einer für die Tiefenpsychologien relevanten Emotionsforschung überfällig ist. Ein Grund für die Vernachlässigung der Emotionsforschung mag u. a. in der Beschaffenheit des Gegenstandes selbst liegen: „Weil Gefühle so komplex sind, weil sie physiologische, psychologische, behaviorale (mimisch-gestische), soziale und ökologische Dimensionen haben, sind sie ... sehr schwer zu untersuchen oder aus einem einzigen Theorierahmen in angemessener Weise zu erklären“ (a. a. O., 10), und Izard konstatiert: „Emotion ist in der Tat ein interdisziplinärer Gegenstand“, der „vollständig“ nicht aus einer wissenschaftlichen Disziplin heraus definiert werden kann:

„Die meisten Theorien erkennen explizit oder implizit an, daß eine Emotion keine einfache Erscheinung ist. Man kann sie nicht vollständig beschreiben, indem man einen Menschen sein emotionales Erleben schildern läßt. Man kann sie nicht vollständig beschreiben durch elektrophysiologische Messungen von Vorgängen im Gehirn, im Nervensystem oder im Kreislauf (Atmungs- und Drüsensystem). Man kann sie nicht vollständig beschreiben durch das expressive oder motorische Verhalten, das sie begleiten. Eine vollständige Definition von Emotion muß diese drei Aspekte oder Komponenten gleichermaßen einbeziehen: (a) das Erleben oder das bewußte Empfinden des Gefühls, (b) die Prozesse, die sich im Gehirn und im Nervensystem abspielen und (c) das beobachtbare Ausdrucksgebaren, besonders das im Gesicht“ (Izard 1981 4, 20).

Die erst in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wieder aufgenommene Emotionsforschung geht von einem genetisch und daher universal und kulturinvariant verfügbaren System der Primäraffekte aus (vgl. Ekman 1972, 1979, Ekman et al. 1988; Izard 1977, 1978, 1981, Izard et al. 1980, 1987; Krause 1983, 1985, 1988, 1990, 1992, 1997, 2001). Als kategoriale oder Primäraffekte werden „Freude, Trauer, Ärger, Wut, Ekel, Angst, Überraschung und Interesse–Neugier“ bezeichnet, Scham⁸⁴ und Verachtung gelten, weil sie ontogenetisch später auftreten, als Sekundäraffekte. Die Externalisierung mimisch–gestischer Konfigurationen der Primäraffekte sind genetisch „codiert“, d. h. sie weisen je spezifische Cluster auf, die auch transkulturell decodiert werden können. Unisono stimmen die Emotionsforscher darin überein, dass – neben der Stimme⁸⁵ – das Gesicht als das „führende System“ der Affekte fungiert. Das genetische Programm, der biopsychologische Code, induziert die mit hoher Treffsicherheit decodierbaren mimischen Externalisierungen: „Da die Nerven und Muskeln des Gesichts sehr viel feiner differenziert sind als die der Eingeweide, sind Gesichtsaktivitäten und –feedback sehr viel schnellere Reaktionen als die der Eingeweide“ (Izard 1981, 78). Die Cluster mimischer Ausdrucksbewegungen und ihre besondere Relevanz für die zwischenmenschliche Kommunikation haben in jüngster Zeit zuerst Tomkins (1962) und Gellhorn (1964) untersucht, sie waren „von der Wirksamkeit des Gesichts als Regulator für Emotionen wie (vor ihnen) Darwin, James und Allport“ (Izard a. a. O.) überzeugt. Ekman et al. (1988) haben das Spektrum diskreter mimischer Expressionen in einem „Facial action coding system“ (FACS) kategorisiert, das für jeden der Primäraffekte spezifische muskuläre Innervationen bzw. spezifische Cluster mimischer Expressionen ausweist. Für jeden der kategorialen Affekte kann auch ein spezifisches „Reizmuster“ nachgewiesen werden, d. h. spezifische „Parameter des autonomen Nervensystems (ANS) – wie Blutdruck, Pulsfrequenz, elektrischer Hautwiderstand – (sind) ebenfalls emotionsspezifisch. Die Parameter sind bei Freude anders als bei Ärger und wiederum anders als bei Traurigkeit“ (Dornes 2000, 199). Die verschiedenen „Reizmuster“ werden gebildet aus dem Quotienten der neuronalen

⁸⁴ Zur Scham liegen unterschiedliche Ergebnisse vor. Scham wurde z. B. auch bei Primaten beobachtet (vgl. Krause 1999).

Feuerungsdichte pro Zeiteinheit, so dass sich folgende psycho–biologische Korrelate bilden:

„Freude z. B. wird durch eine schnell abfallende Reizspannung bewirkt. ... Ein gleichbleibend mäßig starker Reiz macht Distress,⁸⁶ ein gleich bleibender starker Reiz macht Wut (Preßlufthammer!), ein leicht zunehmender Reiz macht Interesse, ein stark und plötzlich zunehmender Reiz Überraschung. Etwas sehr kompliziertes Quantitatives wird in etwas einfacheres Qualitatives transformiert“ (Köhler 1990, 37).

Das „sehr komplizierte Quantitative“ setzt sich zusammen aus biochemischen Prozessen, die die Skelettmuskulatur innervieren, d. h. sensomotorische Impulse auslösen und zur Handlungsbereitschaft führen. In Abgrenzung zum Instinktsystem der Säugetiere zeichnet sich das Affektsystem durch die prinzipiell mögliche *Entkopplung* von Handlungsimpuls und Ausführung des Impulses aus. Die epigenetisch hoch bedeutsame Bifurkation zwischen Instinkt– und Affektsystem ist – dem genetischen Code entsprechend (!) – korreliert mit der Fähigkeit zur bewertenden Selektion von Erfahrungen.⁸⁷ Aus dieser Ausdifferenzierung zwischen Instinkt– und Affektsystem resultieren der soziale Freiraum (Kultur) und zugleich aber auch die Notwendigkeit zur Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens. Die epigenetisch eingetretene „Relaxation“ (vgl. Hüther 1999) des Instinktsystems mit nur relativ geringen Möglichkeiten der „Abweichungen“ vom genetischen Code hin zum Affektsystem mit seiner relativen Offenheit erhöht zwar die Anpassungsfähigkeit des Menschen an „seine Umwelt“. Diese Umwelt (Kultur) ist aber eine gesellschaftliche, und in den am „gesellschaftlichem Konsens“⁸⁸ ausgerichteten Sozialisationsinstanzen werden die Basisemotionen dort entlang von intersubjektiv generierten und vermittelten Regelwerken des menschlichen Zusammenlebens entfaltet. Dieser Prozess der „intersubjektiv vermittelten gesellschaftlichen Praxis“ ist unhintergebar und bringt die je einmalige „subjektive Struktur“ i. S. einer Persönlichkeitsstruktur hervor. Es

⁸⁵ Die Stimme als Ausdrucksmodus emotionaler Zustände wurde zwar noch nicht hinreichend untersucht, aber „naive Zuhörer können unabhängig vom sprachlichen Inhalt Affektzustände identifizieren.“ (Feldstein 1964; zit. nach Krause 1999, 637).

⁸⁶ Unter „Distress“ sind „Qual, Verzweiflung oder Traurigkeit“ subsumiert (vgl. Köhler a. a. O.).

⁸⁷ Die Hirnforschung geht davon aus, dass die hoch bedeutsamen *sozialen Erfahrungen* der *emotionalen Bewertung* unterzogen werden (vgl. den „Exkurs“ in diesem Kapitel).

muss konzediert werden, dass der genetische Code zwar die Basisemotionen verfügbar hält, dass aber *die Dynamik des Affektsystems sich ausschließlich im „intersubjektiven Kontext“ entfalten kann* (vgl. Trevarthen 1993). Ebenso unhintergebar ist aber die Verfügbarkeit über das – gleichfalls im biopsychologischen Code aufgehobene – gesamte Spektrum der Basisemotionen. Der Gebrauch des *gesamten Spektrums* der Primäraffekte stellt die Bedingung sine qua non dar, die die Entwicklung eines kohärenten Selbst zu sichern in der Lage ist. Wenn denn von einer – vor dem Hintergrund der im interdisziplinären updating validierten Forschungsergebnisse – neu definierten Leib–Seele–Einheit oder einer ebenso neu definierten *psycho–logischen* Determiniertheit ausgegangen werden kann, dann ergeben sie sich aus den Spezifika des emotionalen Systems. Die Emotionen fungieren als das beziehungs– und selbstregulatorische Moment par excellence: „die Spezies Mensch“ strukturiert ihre (Objekt)Beziehungen „nach der Art der Primäraffekte“ (Krause 1990, 637). Das beziehungsregulatorische Moment resultiert aus der Signalfunktion der Basisemotionen: dem anderen wird die intendierte Aufrechterhaltung oder gewünschte Veränderung eines aktuellen Zustandes angezeigt. Die emotionalen „Signale“ können ihre Funktion zu einer gelingenden Kommunikation („matching“) nur dann erfüllen, wenn sie in ihren jeweiligen motivationalen Kontexten⁸⁹ *erfahren* werden können und *repräsentiert* sind. Eine hinreichend sicher verfügbare innere Repräsentation ist abhängig von der hinreichend häufig erlebten Erfahrung, die diskrete emotionale Befindlichkeit mit den bedeutsamen Anderen teilen zu können. Die ausschließlich hier, im intersubjektiven Kontext zu erlangende Gewissheit über die eigenen Zustände von Freude, Trauer oder Zorn koinzidiert mit der Selbstgewissheit, d. h. dem Gefühl, sich seiner selbst sicher zu sein, in diesem „So–Sein“ anerkannt und nicht durch den Anderen „moduliert“ zu werden. Diese Gefühls–Konfiguration korreliert mit den Grundlagen der Selbstpsychologie. Die Selbstpsychologen nehmen an, dass die Entfaltung des emotionalen Systems sowohl das *Gefühl* der eigenen fortschreitenden Entwicklung, der Kohärenz und Einmaligkeit sichert als auch die für diese Kohärenz notwendige *Kontinuität*, das Gefühl, der zu bleiben, der man ist, herstellt. Die Koinzidenz von fortschreitender

⁸⁸ Dass der „gesellschaftliche Konsens“ aus tiefenpsychologischer Sicht nicht frei von archetypischen Konfigurationen ist, wurde in Kap. 3 ausgeführt.

Entwicklung einerseits und das Gefühl, der zu bleiben, der man ist, ist nur scheinbar ein Paradoxon, Emde stellt diesen komplexen Zusammenhang wie folgt dar:

„ ... how can we change so much, and yet we know we are the same? ... because of its biological organization, our affective core guarantees our continuity of experience across development in spite of the many ways we change ...“ (Emde 1983, 179, 165) .

Der biopsychologische Code des „affektiven Kerns“, die hohe adaptive Fähigkeit und die psycho–logisch unhintergehbare Verfügbarkeit über das gesamte Spektrum der Emotionen, weisen das Affektsystem zugleich als ein hochempfindliches aus. Die selbst– und die beziehungsregulatorischen Funktionen sind immer dann gefährdet, wenn die kulturell präformierten Sozialisationsinstanzen nur Teile der Primäraffekte „zulassen“. ⁹⁰ Wenn das Kind „lernen“ muss, nur die von den erwachsenen Bezugspersonen gewünschten Emotionen zu zeigen, „lernt“ es, seine Gefühle zu unterdrücken, es kommt zu Affektumkehrungen und/oder –substituierungen. Es ist die chronisch gewordene Erfahrung von „eingeklemmten Affekten“, der Erfahrung, dass Affekten nicht „das Wort“ (vgl. Freud 1985 87, 85) gegeben wurde, die zu seelischem Leid, belastenden Not–Lösungen führen und schließlich der Therapie bedürfen. Es zeigt sich, dass der Versuch Freuds, den verschiedenen Gegenstandsbereichen zugehörigen Affekten einer Einheitswissenschaft und einer Disziplin unterzuordnen, nicht nur ein vergeblicher war. Der interdisziplinäre Dialog, das updating der Befunde aus den unterschiedlichen Gegenstandsbereichen sichern vielmehr den Ausschluss von Irrtümern, erhöhen die Validität und erfordern zugleich zumindest von den professionell handelnden Subjekten im pädagogischen und therapeutischen Feld, ihre impliziten und expliziten Handlungskonzeptionen einem „updating“ zu unterziehen.

⁸⁹ vgl. Kapitel 12 über die „Emotionen und Grundbedürfnisse“

⁹⁰ Im Zusammenhang mit einer Darstellung über „Störungen des internen Aufbaus des Affektsystems“ konstatiert Krause: „Es liegt nahe, dass die Pathologie einer Großgruppe mit den Affektsozialisationsbedingungen zusammenhängt, die sie sich selbst auferlegt“ (Krause 1990, 653)

11.4 Exkurs: Emotionen, Subjektivität und Intersubjektivität in den Neurowissenschaften⁹¹

11.4.1 Emotionen sind an allen Organisationsprozessen beteiligt

Die neuere Hirnforschung weist u. a. mit bildgebenden Verfahren nach, dass emotionale und kognitive Organisationsprozesse weder separiert voneinander noch in einer hierarchischen Ordnung verlaufen. Affektive und kognitive Erregungsmuster verlaufen *zeitgleich* und *interagieren* miteinander. Was Jung mit der Metapher von der zu fördernden „*Kooperation zwischen emotionalen und kognitiven Organisationsprozessen*“⁹² beschrieb, wird inzwischen von den Neurowissenschaften als „Normalzustand“ psychischer Organisation validiert.⁹³ Die Berufung auf die tradierte und immer noch bemühte Vernunft/Rationalität erscheint vor dem Hintergrund des neurowissenschaftlichen „state of the art“ wie ein Fluchtversuch vor Gefühlen und Empfindungen, der sowohl zur psychosozialen als auch kognitiven Verengung mit zuweilen schwerwiegenden Folgen für die „seelische Gesundheit“ führt. Wenn „Betroffenheit“, d. h. sich affizieren oder „berühren“ lassen von einem Ereignis als temporär „unspezifisches Gefühl“ definiert werden kann, dann „*ist die Unterdrückung und Abwehr von Betroffenheit der einzige wirkliche Bedienungsfehler, den man bei der Benutzung seines Gehirns machen kann*“ (Hüther 2001 a, 130). Die Befunde der Neurowissenschaftler zeigen unisono, dass das tradierte Theorem von antagonistisch zueinander verlaufenden emotionalen und kognitiven Organisationsprozessen nicht länger haltbar ist: „... alles, was in unserem Gehirn geschieht, (ist) aufs Engste miteinander vernetzt und nichts geschieht, was nicht durch Prozesse an anderen Stellen beeinflusst wird“ (Pöppel 2000, 35). Den verschiedenen Hirnarealen können zwar unterschiedliche Funktionen zugeordnet

⁹¹ Es handelt sich hier um eine überarbeitete Fassung aus: Reimer 2001.

⁹² vgl. „Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten“, dort ibs. „Die Wirkungen des Unbewussten auf das Bewusstsein“ (Jung 1928/1966) sowie die Ausführungen in Teil 11.2 zu den Affekten in der Analytischen Psychologie.

⁹³ Die Hirnforschung validiert gleichfalls die Annahme Jungs, wonach das die Dynamik der Archetypen generierende, von den Fühlfunktionen geleitete „bildhafte Denken“ als kreative, schöpferische Quelle zugänglich bleiben muss. Zu den Folgen von gravierenden Abweichungen bzw. einseitigen Präferenzen solch verschiedener „Wissensformen“ zählen u. a. die „monokausale Betrachtung von Problemen“ bzw. Fragestellungen (vgl. Pöppel 2000).

werden, es zeigt sich aber, dass die aus den unterschiedlichen Regionen stammenden Erregungsmuster *synchronisiert*, d. h. zu einer *Gesamtbewertung* zusammengeführt werden. Die im limbischen System entstehenden neuronalen Korrelate von Emotionen sind Teil des Synchronisationsvorganges, denn das limbische System ist ringartig und eng mit den angrenzenden Systemen (Hypothalamus, präfrontaler Neocortex) verbunden. Die emotionalen Erregungsmuster können grundsätzlich nicht „isoliert“ werden, es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass "die emotionale Bedeutung eines Reizes ... sich im ganzen Gehirn ausbreitet " (Le Doux 1998, 17). Die Arbeitsgruppe um Le Doux stellte eine Grundannahme der Hirnforscher über die Funktion des corpus callosum, das die beiden Hemisphären verbindet, in Frage. Als relativ gesicherte Hypothese galt, dass „nach einer Durchtrennung der Nervenbahnen die beiden Hirnhälften nicht mehr miteinander kommunizieren können“ (Gazzaniga et al. 1962; Gazzaniga 1970; zit. nach Le Doux a. a. O.). Diese Hypothese sollte mit weiterentwickelten Methoden erneut untersucht werden. Le Doux interessierte dabei besonders die Frage nach der Beteiligung emotionaler Erregungsmuster an den synchronisierenden Operationen der Teilsysteme: Er formulierte die Arbeitshypothese, dass trotz der Durchtrennung oder Verletzung des corpus callosum neuronale Erregungsmuster in der einen Hirnhälfte die andere affizieren könne. Forschungsleitend war daher die Frage, „welche Art von Informationen zwischen den Hemisphären fließen konnte, wenn die Verbindungen zwischen ihnen durchtrennt waren“ (a. a. O., 17; Hervorhebungen: G. R.). Dem Patienten wurden visuelle „Reize vermittelt, die emotionale Konnotationen für die beiden Hirnhälften besaßen“ (a. a. O., 16). Der linken, für das abstrakt-logische Denken und die Sprache „zuständigen“ Hemisphäre wurde z. B. das Wort „Mama“ und der rechten, für das bildhafte, ganzheitliche Erfassen von Figuren (Bildern) und die Gefühlsempfindungen „zuständigen“ z. B. das Wort „Teufel“ präsentiert. Überraschenderweise war der Patient in der Lage, für beide Reize eine emotionale Bewertung mitzuteilen. Der ausschließlich der rechten Hirnhälfte vermittelte Reiz konnte allerdings nicht begrifflich erfasst werden, „ ... Wir konnten den Patienten noch so sehr bedrängen – er war außerstande, den der rechten Hemisphäre vermittelten Reiz zu *benennen*“ (a. a. O., 16 f.; Hervorhebung:

G.R.),⁹⁴ gleichwohl bewertete er den präsentierten Reiz „Teufel“ mit „schlecht“ und „Mama“ mit „gut“. Wider Erwarten wurden Bewertungen vorgenommen über Gegenstände, die der Patient nicht benennen kann. Der der rechten, für die Gefühlsempfindungen zuständigen Hemisphäre präsentierte „Teufel“ wird, obwohl er von der linken, für die bewusstseinsfähige Begriffsbildung zuständigen Hemisphäre nicht erfasst wird, emotional bewertet. Le Doux faßt zusammen: „ ... die rechte Hemisphäre war außerstande, ihre Gedanken über den Reiz an die linke zu übermitteln, während sie durchaus in der Lage war, die emotionale Bedeutung des Reizes hinüberzubringen. ... Die *emotionale Bedeutung des Reizes hatte sich ... im ganzen Gehirn ausgebreitet*“ (a. a. O., 17; Hervorhebung: G. R.). Nach weiteren Untersuchungen gelangt Le Doux im Konsens mit anderen Neurowissenschaftlern (vgl. Damasio 1997; Hüther 1999, 2001 a, 2001 b; Pöppel 2000; Singer 2000) zu der Annahme, dass die Beteiligung emotional induzierter Erregungsmuster an *allen* Organisationsprozessen („Lernvorgängen“) ein universeller Vorgang ist, der im neurobiologischen Programm der Säugetiere und des homo sapiens angelegt ist. Die „Quelle“ und damit die möglichen Gründe für das Zustandekommen der „emotionalen Wertebilanz“ (vgl. Gehde/Emrich 1998) können aber unbewusst bleiben; d. h. es ist möglich, dass sie nicht in eine sprachlich symbolisierte Form transformiert werden, aber dennoch in den synchronisierenden Organisationsprozess diffundieren und sich im Erleben, im schlussfolgernden „Denken“ und in Beziehungsformen niederschlagen. Um diesen unbewusst verlaufenden Prozess mit seinen Implikationen zu veranschaulichen, wird in der Fachliteratur häufig auf eine „berühmt gewordene Szene eines Films über split-brain-Personen“ (Hoppe 1975, 924) hingewiesen: einer Patientin wird

„die Photographie einer nackten Frau zwischen die ansonsten eintönigen Bilder, mit denen die rechte Hemisphäre ... isoliert stimuliert wurde (geschoben). Zunächst gibt die ... Patientin an, daß sie nichts Außergewöhnliches gesehen habe, anschließend errötet sie, windet sich, lächelt verlegen und scheint sich unbehaglich und verwirrt zu fühlen. Doch ihrer linken Hemisphäre ist weiterhin nicht bewußt, was diese emotionale Bewegung hervorrief. Irgend etwas Ungewöhnliches geht jedoch vor, was von der linken Hemisphäre schließlich nur mit der Bemerkung ausgedrückt werden kann: ‚Was für eine komische Maschine Sie doch haben Dr. ...! ‘“ (a. a. O.; Hervorhebung: G.R.)

⁹⁴ Bei linkshemisphärischen Störungen (z.B. nach Schlaganfällen) beschreiben Patienten dieses

Die *Intensität* und die *Wiederholungen* von gleichen oder ähnlichen Erregungsmustern haben einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Hirnstruktur. Die im limbischen System entstehenden, für die emotionale Bewertung relevanten neuronalen *Kaskaden* scheinen über eine besondere „Feuerungsdichte“ (vgl. Lichtenberg 1991, Lichtenberg et al. 2000) zu verfügen, denn die "Verbindungen von den emotionalen Systemen zu den kognitiven (sind) stärker als die Verbindungen in umgekehrter Richtung" (Le Doux a. a. O., 25 ff.). Vor diesem Hintergrund ließe sich erklären, dass "Emotionen eher etwas sind, was uns zustößt" und dass „emotionale Ereignisse einschließlich der Gedanken nicht so leicht verdrängt werden können" (vgl. a. a. O., 22 ff., 192 ff.). Auch Gehde/Emrich gehen in einer Untersuchungen über „neuronalen Netzwerke“ und deren psychologische Korrelate davon aus, dass „das affektive System ... dominierend (zu sein scheint). (Es) streut offenbar massiv in den kognitiven Raum, während die umgekehrte Wirkung wahrscheinlich relativ schwach ist“ (Emrich 1990, 140; zit nach Gehde/Emrich a. a. O. 999). Die neurobiologischen und – chemische Befunde koinzidieren mit den von den Tiefenpsychologien angenommenen universalen Modi psychischer Organisation, nämlich mit der „ ... Kopplung zwischen Emotion und Kognition sowie ... (mit) unbewußte(n) Gedächtnis– und Lernprozesse(n)“ (a. a. O.). Die aus unterschiedlichen Gründen so häufig kritisierte hohe Dauer tiefenpsychologischer Therapie findet durch die Ergebnisse der Neurowissenschaften nicht nur eine hinreichend gesicherte „Erklärung“, sie muss vielmehr – wenn eine nachhaltige Wirkung erreicht werden soll – als unumgänglich bezeichnet werden: Weil sich die „Verschaltungsarchitektur“ des Gehirns in Abhängigkeit von den Erfahrungen, d. h. in Abhängigkeit von „Lernvorgängen“ mit der Umwelt konstituiert, sind *neue*, andere *emotionale Erfahrungen* die Bedingung sine qua non, ohne die es nicht zu einer Umorganisation der „molekularen Grammatik“ (vgl. Kandel 1983), der Synapsenstärke und damit der Hirnstruktur kommen kann, diese Umorganisation „... through psychotherapeutic intervention, might involve *longterm* functional and structural changes in the brain ...“ (Kandel a. a. O., 1291; Hervorhebungen: G.R.). Dass diese, in der tiefenpsychologischen Psychotherapie neu erfahrenen Beziehungsformen zu einer Umcodierung der emotionalen „Wertebilanz“ führen, d.

Phänomen auch so, „als fänden die Gedanken die Worte nicht mehr“ (Pöppel 2000, 23).

h. in den „kognitiven Raum streuen“, ist bislang kaum systematisch untersucht worden. Die Gruppe um Leuzinger–Bohleber hat diesen – den Analytikern zwar bekannten, aber nur als Nebeneffekt beachteten – Strang von psychoanalytischen Therapien eingehender untersucht und kann u. a. zusammenfassen:

„Systematische Veränderung der sprachlichen Ausdrucksweise, die wir als Indikator für sich veränderndes kognitives Problemlösen interpretieren, konnten wir bei allen 4 erfolgreichen Analysanden ... beobachten... Die Erweiterung des kognitiven Spektrums, auch die Fähigkeit eigene unbewußte Konflikte adäquater wahrzunehmen, steht in Zusammenhang mit der *Milderung des inneren Vertraumes*. ... Bei den erfolgreichen Analysanden verändert sich das wertende Vokabular in den Endstunden verglichen mit den Anfangsstunden, ... wobei vor allem die negativ wertenden Begriffe abnahmen. Zudem ließ sich an der Wahl der Ausdrücke (z. B. „beschissen“, „stocksauer“ etc.) ... die Milderung des Vertraumes des Analysanden ... insofern beobachten, als er eine direktere, spontanere Wortwahl verwendet, die emotionsnäher und weniger sozial kontrolliert wirkt“ (Leuzinger–Bohleber 1989, Bd. 2, 385 ff.; Hervorhebungen: G. R.).⁹⁵

Es zeigt sich, dass das seit der Antike tradierte und in der Neuzeit in den Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien erneut implementierte Theorem vom Antagonismus zwischen Emotionalität und Rationalität obsolet geworden ist. Die Emotionen sichern, wie noch zu zeigen sein wird, die psycho-soziale "Lebensfähigkeit". Dieses „implizite Wissen“ um die offensichtlich zentrale und nicht zu umgehende Wirkung der Emotionen auf die Selbst- und Beziehungsregulation und die Reflexionsfähigkeit findet nun in den Ergebnissen der Neurowissenschaften jene „materielle“ Grundlage, die Freud vergeblich zu „beweisen“ suchte. Es besteht aber keine Notwendigkeit, diese Befunde dem dualistischen Prinzip oder einer physikalisch–reduktionistischen Metatheorie unterzuordnen. Der interdisziplinäre Dialog zeigt vielmehr, in welchem hohem Maß die psychisch relevanten Parameter mit den neurophysiologischen korrelieren (vgl. Rosenblatt und Thickstun 1970). Die Neurowissenschaftler haben unisono den Leib–Seele–Dualismus widerlegt und gehen von der leib–seelischen Einheit als

⁹⁵ Die möglicherweise als Mangel empfundene sehr geringe Population dieser Untersuchung ist nicht zuletzt in dem außerordentlich aufwändigen Verfahren von qualitativ erhobenen Daten und deren Transformation in quantitative Aussagen begründet. Es wird daher eingeräumt: Die vorliegenden Ergebnisse „müssten noch anhand einer breiteren Stichprobe von Analysanden systematisch empirisch erhärtet werden“ (Leuzinger–Bohleber a. a. O.).

nicht hintergehbare Bedingung menschlichen Lebens aus. Ausgehend von dieser – dem „state of the art“ der Neurowissenschaften folgenden – Leib–Seele Einheit kann das dualistische Erkenntnis– und Wissenschaftsprinzip einschließlich der ihm eigenen Prädiktion mathematisch–physikalischer Methodologien als Anachronismus bezeichnet werden. Die Hirnforscher unterscheiden „drei Wissensformen“ (nachfolgend lehne ich mich an Pöppel 2000 an), die an „unterschiedliche Mechanismen des Gehirns gebunden“ sind und – dem beobachtbaren Synchronisationsvorgang entsprechend – ein „Wirkungsgefüge“ bilden. Das „explizite Wissen ... steht in Enzyklopädien und Lehrbüchern“. Es geht auf das „rationalistische Denken“ seit Descartes zurück und zeichnet sich durch „Ich–Ferne“ aus. Das „implizite Wissen“, das als „körperliches Wissen“ im Sinne sensomotorischer, expressiver Formen und als „Handlungswissen“ bezeichnet wird, ist emotional gefärbt. Es befähigt, Gefühle zum Ausdruck zu bringen, die von jedem Mitglied der Spezies Mensch „verstanden“ werden. Das implizite Wissen zeichnet sich ebenso wie das „Erinnerungswissen“ durch „Ich–Nähe“ aus. Das Erinnerungswissen ist dem „bildlichen Wissen“ subsumiert. In ihm sind sinnliche Erfahrungen und Episoden repräsentiert, ein in der „Vorstellung“ aktualisiertes „Bild“ wird häufig auch mit einem „Ort“ assoziiert. Das Erinnerungswissen ist an die „persönliche Vergangenheit“ gebunden. Wenn also „alles, was in unserem Gehirn geschieht, miteinander vernetzt“ ist, so „ergibt sich daraus eine These, die für unser Selbstverständnis wichtig ist ...(:)

Es gibt keine Wahrnehmung, kein Sehen, Hören oder Fühlen, die nicht gleichzeitig auch Erinnerung oder emotionale Bewertung sind. Jedes Gefühl bezieht sich auf Erinnerungen, jede Handlungsabsicht taucht in Erinnerungen ein und ist durch Gefühle gefärbt und durch Wahrnehmungsereignisse bestimmt. ... Diese Schlussfolgerung ... steht im Widerspruch zur gängigen Alltagspsychologie, die von der Unabhängigkeit der verschiedenen subjektiven Dimensionen ausgeht und sie in Rationalität und Emotionalität unterteilt. Unsere an Vernunft und expliziter Begrifflichkeit orientierte Sprache verleitet uns zu dem Fehlschluss, dass es voneinander unabhängige Funktionen gibt. ... Es gibt in unserem Erleben keine einzige Funktion, die jeweils unabhängig von anderen Funktionen ist, und dies trifft auch auf die drei Formen des Wissens zu“ (Pöppel 2000, 35 f., 27; Hervorhebungen: G.R.).

In der Hirnforschung war bis in die jüngste Vergangenheit hinein die Vorstellung verbreitet, das „Gehirn entwickle sich quasi *automatisch* ... durch ein genetisches Programm gesteuert“ (vgl. Hüther 2002; Hervorhebung: G. R.). Inzwischen gilt jedoch als hinreichend gesichert, dass das angeborene neurobiologische Programm erst durch seine „Nutzung“ ausgeformt wird, die Hirnforscher sprechen von der „*experience-dependent-plasticity*“ (vgl. Hüther 2001):

„In dem Augenblick, in dem Kontakte durch die Ausschüttung chemischer Botenstoffe zwischen Nervenzellen etabliert und damit genetisch vorgegebene Möglichkeiten bestätigt worden sind, macht es keinen Sinn mehr, zwischen angeborenen und erworbenen Wissenskompetenzen zu unterscheiden. Die festgelegte Matrix des Gehirns ist dann beides, genetisch vorgegeben und erfahrungsbestimmt“ (Pöppel 2000, 38).

Die angeborenen Hirnstrukturen von Individuen weisen nur eine „geringe interindividuelle Variabilität“ (Singer 2000, 139) auf, d. h. „... Die grundlegenden Verschaltungsprinzipien“ sind genetisch festgelegt und können somit die überlebensnotwendigen Verständigungsprozesse sichern. Dieses invariable genetische Programm wird auch mit der Metapher vom „Regelwissen“ umschrieben, welches „dem Organismus zur Verfügung (steht), um Signale aus der umgebenden Welt und aus dem Organismus *selbst zu ordnen und zu interpretieren*“ (a. a. O.; Hervorhebungen: G. R.). Dieser Befund führt zu der „Tatsache“, dass keine „Verschaltungsarchitektur“ identisch mit einer anderen ist. Bereits pränatal werden die für jeden Einzelfall höchst unterschiedlichen „Signale“ aus der jeweiligen Umwelt geordnet, spätestens hier kann auch der Beginn der einmaligen Architektur, d. h. der einmalig geordneten neuronalen Netzwerke und ihrer synaptischen Verschaltungen verortet werden. Es muss – entgegen aller tradierten Denkfiguren – konzidiert werden, dass die Art und Weise der Verschaltungen von den „Erfahrungen“ des Individuums mit seiner Umgebung abhängig ist. Der Begriff Erfahrung, so die Hirnforscher,

⁹⁶ In dieser von Singer verwendeten Metapher ist der hochkomplexe Prozess der Genese der je einmaligen „Bauweise“ eines menschlichen Gehirns aufgehoben (vgl. Singer 2000).

„ist besonders schlecht operationalisierbar. ... Als Erfahrung wird ... nicht nur das in unserer Erinnerung festgehalten, was in einer bestimmten Situation *mit* uns passiert ist, sondern vor allem das, was dabei *in* uns passiert: ... *vor allem das Gefühl, das das Geschehene in uns ausgelöst hat.* ... Erfahrungen sind immer das Resultat der subjektiven Bewertung ... die wichtigsten Erfahrungen, die ein Mensch im Lauf seines Lebens machen kann, (sind) psychosozialer Natur“ (Hüther 2001, 70 f.; Hervorhebungen: G. R.).

Die „Erfahrungen“ mit und in der physikalischen und sozialen Welt, insbesondere aber die Beziehungen mit den Bezugspersonen bilden das Koordinatensystem, innerhalb dessen sich die Vernetzung der drei „Wissensformen“ vollzieht: „Das bedeutet auch, dass in der Entwicklungsphase bis zur Pubertät nicht nur selbst gemachte Erfahrungen, sondern auch *alle Interaktionen, die von Bezugspersonen initiiert werden, Eingriffe in die Verschaltungsarchitektur des werdenden Gehirns darstellen*“ (Singer a. a. O., 141). Die Emergenz der je einmaligen „Verschaltungsarchitektur“ beruht auf einem *Selektionsprozess*, der sich der spezifischen Funktion der Emotionen, eine „Wertebilanz“ herzustellen, verdankt. Der von der *emotionalen Bewertung abhängige Selektionsprozess* generiert die für die psychosoziale Lebensfähigkeit unabdingbare Individualität bzw. Subjektivität. Das genetisch vorhandene Programm des Selektionsvorgangs ist „neuroanatomisch im Mikroskop sichtbar“: in-vitro-Studien lassen die „Regeln“ erkennen, nach denen „Verbindungen dann konsolidiert werden, wenn sie Neuronen miteinander verkoppeln, die *häufig synchron erregt werden, und dass sie verloren gehen zwischen Neuronen, die häufig asynchron bzw. zeitlich unkorreliert aktiv sind*“ (a. a. O., 142 f.; Hervorhebungen: G.R.). Dieser „Lernprozess“ ist auch – allerdings mit zeitlicher Verzögerung – bei ausgereiften, erwachsenen Gehirnen möglich: so

„konnte sogar bei Erwachsenen gezeigt, werden, dass es durch veränderte Nutzungsbedingungen zu bis dahin unvorstellbaren Reorganisationsprozessen, ... zu unerwarteten morphologischen Anpassungen (z. B. nutzungsabhängige Vergrößerung des Hippocampus), zu Änderungen der synaptischen Dichte, der neuronalen Konnektivität und der globalen ... Aktivität in einzelnen Verarbeitungszentren (z. B. in spezifischen corticalen Regionen) kommt, wenn diese besonders häufig und intensiv aktiviert, d. h. benutzt werden“ (Hüther et al. 1999).

Die emergierenden und sich konsolidierenden „Verbindungen“ sind das Resultat von Erfahrungen, die zwar via genetisch programmierter, aber der subjektiven Bewertung unterliegende Selektionsprozesse „hergestellt“ werden. Die Fähigkeit zur Selektion sichert die Genese und Fortentwicklung von Individualität/Subjektivität und Intersubjektivität, sie geht aber zugleich einher mit der „Anfälligkeit des Systems“. Anders als bei elektronischen Rechnersystemen gibt „es bei natürlichen Nervensystemen keinen Unterschied zwischen Software (Programm) und Hardware (Architektur). Die Architektur der Verschaltung von Nervenzellen *ist* das Programm, das die Funktion des Nervensystems festlegt“ (Singer 2000, 139). Diese je einmalige Verschaltungsarchitektur ist aber prinzipiell weder programmierbar noch kontrollierbar. Die Emergenz von Verschaltungs- und Selektionsvorgängen ist (in actu) dem Bewusstsein grundsätzlich nicht zugänglich, sie verläuft unbewusst und ebenso unbewusst werden die „gebahnten“ neuronalen Erregungsmuster aktiviert. Die „Anfälligkeit des Systems“ ergibt sich aus seiner Abhängigkeit von den Erfahrungen mit der physikalischen und sozialen Welt und deren emotionaler Bewertung. Die in-vitro nachweisbaren „Regeln“ spezifischer neuronaler Verbindungen „weisen ein hohes Maß an Selektivität“ auf, welche auf die mit den Erfahrungen korrelierten emotionalen Zustände zurückgeführt werden. Zwar können die „Regeln“, nach denen biochemische Prozesse verlaufen, im Labor erfasst werden, die tatsächlich durchgeführten Verknüpfungen unterliegen aber „*In-vivo ... einem Bewertungssystem ...* Diese Bewertung wird von Zentren im ... limbischen System vorgenommen, welches z. B. neue Verschaltungen nur dann „... (zulässt), wenn das *Gesamtgehirn* befindet, dass die jeweils verarbeiteten Aktivitätsmuster für seine Entwicklung bedeutsam sind“ (Singer a. a. O., 144; Hervorhebungen: G. R.). Entwicklung – auch in ihrer evolutionären Dimension – ist abhängig von den erlebten emotionalen Zuständen und der differenzierten Bewertung im Reflexionsvorgang. Der reflexive Zugang zu den „Wertebilanzen“ ist allerdings abhängig von den in intersubjektiven Abstimmungsprozessen erfahrenen Möglichkeiten der Re-organisation. Der chronische Mangel dieser Erfahrungen, daran sei erinnert, hemmt die Entfaltung differenzierter affektiv-kognitiver Organisationsprozesse. Die von der sozialen Umwelt „gebilligten“ Wertebilanzen sind korreliert mit „erfolgreichen“ coping-strategien, die emotionale Zustände in Abwesenheit von Distress erwarten

lassen. Bei den subjektiv als „erfolgreich“ bilanzierten Handlungsimpulsen und – mustern kann es sich aber durchaus um „bis zur psychischen Abhängigkeit gebahnte“ handeln, die in „zwanghafter Weise immer dann eingesetzt werden, wenn ... die betreffende Person verunsichert wird“ (Hüther 2001, 76 f.). So entstehen jene stereotypen Verhaltensmuster, die die labilen Beziehungssysteme kennzeichnen. Die einst genetisch verfügbaren Optionen sind – angepasst an die Beziehungserfahrungen – verengt auf „Verbindungen zwischen Neuronen“, welche nur noch „verstärkt oder abgeschwächt“ (vgl. Singer a. a. O., 144) oder in einem aufwändigen, zumeist therapeutischen Verfahren verändert werden können. Das so häufig bemühte „phylogenetische Erbe“ ist begrenzt auf jene Funktionsweise, die unausweichlich die erfahrungsabhängigen Spezifika von Verbindungen neuronaler Netzwerke hervorbringt, und diese Spezifika beruhen auf der emotional und unbewusst gesteuerten Selektivität.

Die kognitive Psychologie hat für diesen hirnephysiologischen Vorgang das theoretische Konstrukt der "subjektiven Struktur" entwickelt. Unabhängig von Methoden kann am Beispiel verschiedener Gegenstände nachgewiesen werden, dass "die Struktur des im assoziativen Speicher vorhandenen Wortschatzes keine logische Struktur ist, sondern eine subjektiv-assoziative" (Marx u. Hejj, 1989, 15). Diese "subjektive Struktur" umfasst nicht nur die *expliziten Wissensbestände*, sie ist dynamisch organisiert, d. h. sie ist charakterisiert durch „Präferenzen, die aufgrund von Erfahrungen und subjektiven Interessen gebildet und intern repräsentiert“ (a. a. O., 29) sind. Solche subjektiven Repräsentationen entsprechen den "Einstellungen" zur physikalischen und sozialen Umwelt, die wiederum aus der Interaktion mit diesen resultieren. Diese Repräsentationen sind "semantisch sinnvoll", d. h. formallogisch geordnet *und* gleichzeitig "subjektiv-assoziativ". Die Einstellungen unterliegen der *unbewusst gelernten emotionalen Bewertung*. Wenn der Anfälligkeit menschlicher Denk- und Entscheidungsfindungen sowie der Anfälligkeit von Verständigungsprozessen polarisierend *die Vernunft* gegenüber gestellt wird, kann davon ausgegangen werden, dass das allgemein verfügbare explizite (!) Wissen über die *interagierenden* kognitiven und emotionalen Erregungsparameter keinen Zugang zum (einmal gebildeten) Apperzeptionsschema findet. Es kann – vor dem Hintergrund der alltäglich bemühten „Vernunft“ – vermutet werden, dass in jenem

polarisierenden Apperzeptionsschema implizit die Vorstellung von dem so genannten natürlichen, die kognitiven Operationen oder eine sachliche Diskussion verzerrenden Einfluss von Gefühlen und Empfindungen niedergelegt ist. Nun sind es aber gerade die Gefühle und Empfindungen, die nicht nur die subjektive Struktur, Subjektivität und Intersubjektivität generieren, sondern auch die Denkprozesse ermöglichen und sichern. Neurowissenschaftlern gelang es, spezifische Dissoziationsprofile zu bestimmen, die auf Läsionen eindeutig identifizierbarer Hirnregionen zurückzuführen sind. Ein unerwartetes und überraschendes Ergebnis der Hirnforschung ist, dass die *Beeinträchtigungen von Denk- und Entscheidungsprozessen mit Beeinträchtigungen von Gefühl und Empfindung korreliert sind*.

11.4.3

Gefühle sichern die Kohärenz des Denkens

Der in diesem Zusammenhang wohl bekannteste und häufig rezipierte "Fall" in der Geschichte der Neurowissenschaften ist der des "Phineas P. Gage" aus den USA. Die Krankengeschichte wurde von dem behandelnden Arzt Dr. J. Harlow dokumentiert und wird seitdem in Fachzeitschriften diskutiert (vgl. exempl. Damasio 1997). Phineas P. Gage erlitt 1848 eine schwere Hirnverletzung, eine "Eisenstange tritt durch ... die linke Wange ein, durchbohrt die Schädelbasis, durchquert den vorderen Teil seines Gehirns und tritt mit hoher Geschwindigkeit aus dem Schädeldach aus" (a. a. O., 27). Phineas P. Gage überlebt nicht nur, sondern zeigt nach seiner Genesung keine Beeinträchtigungen seiner körperlichen Leistungsfähigkeit, er hat weder seine Aufmerksamkeit, noch seine Intelligenz, noch sein Gedächtnis oder die Sprache verloren. Allerdings sind seine psychosozialen Bindungsmuster und sein psychosoziales Wertesystem auffallend verändert. War er vor seinem Unfall ein freundlicher und höflicher Mensch und als Vorarbeiter eine allseits geschätzte Führungspersönlichkeit, so scheint er jetzt nicht mehr in der Lage zu sein, sozial verträgliche Beziehungsformen zu gestalten und trifft bei immer häufiger notwendig werdendem Arbeitsplatzwechsel unverständliche Entscheidungen: "Ihn kümmerten keine sozialen Konventionen mehr, er verstieß gegen moralische Prinzipien ... (und) ließ durch nichts erkennen,

daß er sich um die Zukunft sorgte oder vorausplante" (a. a. O., 35; Skizzierung der Krankengeschichte: vgl. a. a. O., 25 ff.). Der tragische posttraumatische Verlauf der Lebensgeschichte des Phineas P. Gage steht offenbar in einem direkten Zusammenhang mit der "Symptomatik", nämlich den „Entscheidungsfindungen“, die jeglicher Fähigkeit zum antizipatorischen und hypothetischen Denken entbehren sowie den dissoziierten Bindungsmustern. Die Symptomatik, die in der Krankengeschichte von Phineas P. Gage aufgezeichnet ist, steht in der neueren Hirnforschung für den Prototyp von Hirnläsionen, bei denen die Regionen für Gefühle und Empfindungen geschädigt sind. Der Verlust sogenannter rationaler Entscheidungen wie planvolles, zukunftsorientiertes Handeln, die Beendigung von begonnenen Aufgaben und der Verlust ehemals intakter psychosozialer Bindungsformen koinzidiert mit dem Verlust von Gefühlen und deren Empfindungen. Inzwischen können – u. a. mit bildgebenden Verfahren – den verletzten lokalisierbaren Hirnregionen spezifische Dissoziationsprofile zugeordnet werden. Der Ausfall der Erregungsparameter für das Erleben von Gefühlen und Empfindungen im verletzten präfrontalen Stirnlappen manifestiert sich im Ausfall *kohärenter* Denkprozesse und *kohärenter* psychosozialer Beziehungssysteme. M. a. W. gehen die Kohärenz von Entscheidungsfindungsprozessen sowie die Fähigkeit zur kurz- und längerfristigen zeitlichen Strukturierung der Lebenszusammenhänge verloren. Das genetisch angelegte Vermögen, bewertende Operationen, schlussfolgernde Urteilsbildungen, zeitliche Strukturierungen durchzuführen sowie psychosozial verträgliche Bindungs– bzw. Beziehungsformen herzustellen, kann ohne die Beteiligung des genetisch angelegten Vermögens, Gefühle und Empfindungen zu erleben, nicht ausgebildet werden. Für die Neurowissenschaftler stellt sich hier die „Kernfrage ... Wie werden die psychischen Inhalte miteinander verknüpft ...?“ (Pöppel 1993, 62), d. h. was oder welche biochemischen Stoffe bewirk(t)en jenen offensichtlich *unverzichtbaren Synchronisationsvorgang*, der die aus den unterschiedlichen Hirnregionen stammenden neuronalen Erregungsparameter zusammenführt? Pöppel nähert sich dieser Frage, indem er sich auf „vier“ psychisch relevante Bereiche, „die das Repertoire des Erlebens ausmachen“ (a. a. O.), stützt:

„... Wahrnehmung, ... Gedächtnis, ... Handlungen und natürlich ... Bewertungen, das heißt (die) *Gefühle(n)* (Hervorhebung: G.R.): ... wie lange ist so etwas im Hirn vorhanden? Die *Wahrnehmung* ändert sich permanent: alle paar Hundert Millisekunden kommt schon wieder ein neuer Reiz. Mit den *motorischen* Programmen ist es ähnlich: Jetzt diese Bewegungen, und im nächsten Moment kommt schon wieder eine andere. Das *Langzeitgedächtnis* hingegen hat eine beliebig lange Zeitkonstante – zu lange, um als Bewußtseinskitt in Frage zu kommen. ... Bleiben die Bewertungen, und die sehe ich in der Tat als den neurobiologischen Hintergrund für die Vernetzung der ... Bewußtseinsinhalte. ... Gefühle sind der Leim des Bewußtseins ... Wenn die Kopplung zwischen der emotionalen Bewertung und den anderen psychischen Bereichen fehlt, dann bricht die Kontinuität des Bewußtseins zusammen“ (a. a. O., 62 f.).

Die Befunde der Neurowissenschaften zeigen, dass erst die *Synchronisation aller* neuronalen Erregungsparameter zu kohärenten, das psychosoziale Zusammenleben ermöglichenden Strukturen führt und umgekehrt, die fehlende Synchronisation, die versuchte Unterdrückung der sich der bewussten Kontrolle entziehenden Erregungsparameter zu den beklagten „Störungen“ führen. Der Befund der unhintergehbaren Beteiligung der Emotionen an der Entwicklung kohärenter Denk- und Handlungsfiguren stellt dabei ein Novum dar, welches vermutlich zunächst der gesellschaftlichen und individuellen Abwehr unterliegt. Die tradierte Abwertung der Emotionen resultiert aus dem „Unverstandenen“ im doppelten Sinne. Einerseits stehen zwar die dargelegten Ergebnisse der Neurowissenschaften erst seit relativ kurzer Zeit zur Verfügung. Andererseits haben aber Abwertung und Abweisung der Emotionen zu Missverständnissen über ihre Funktion und damit zu indifferenten bis verleugnenden Einstellungen, zu Verunsicherungen oder zu eindimensionaler Überbewertung geführt. Das tradierte tiefe Misstrauen gegenüber der Beteiligung emotionaler Einflüsse auf Erkenntnisprozesse und Entscheidungsfindungen durchdringt vermutlich immer noch unsere gesamte (westliche) Zivilisation. Unsere Sozialisationsinstanzen sollen nach *vernünftigen*, der *Rationalität* genügenden Kriterien organisiert werden. Zu vermuten ist, dass dabei implizit der Antagonismus bzw. prädiktorisch die Hierarchie zwischen Vernunft/Rationalität auf der einen sowie Irrationalität/Emotionalität auf der anderen Seite wirksam ist. Wenn man daran denkt, dass die „Umcodierung“ synaptischer Verbindungen, welche den Neurowissenschaftlern als „somatische Abbilder von soziokulturell erworbenen“

Wertebilanzen⁹⁷ gelten, nur mit zeitlicher Verzögerung einher gehen, so kann für die Alltagspsychologie kaum von einer kurzfristig durchgreifenden „Revision“ der Bewertung der Emotionen ausgegangen werden. Umso dringlicher erscheint daher die Notwendigkeit, dass die aktuellen, psycho–logisch relevanten Befunde der Neurowissenschaften ohne weitere zeitliche Verzögerung in die Aus– und Weiterbildungskonzeptionen pädagogischer Professionen aufgenommen werden.

11.5 Die Emotionen im infant research

Die von den Pionieren der Säuglings–und Kleinkindforschung im Rahmen ihrer Untersuchungen zum „engagement–disengagement–spectrum“⁹⁸ erfassten „mini–plots“ sind nicht nur durch die *räumlich* koordinierten Bewegungsabläufe, durch *zeitliche Intervalle* und spezifische Erregungsniveaus (state) strukturiert, sondern – last but not least – durch die mit dem state korrelierenden *Emotionen*. Während aber, so die Säuglings–und Kleinkindforscher, die Kategorien Raum und Zeit auch solche „Prozesseinheiten“ strukturieren, die aus den Erfahrungen mit unbelebten Objekten hervorgehen, können die Funktionen der Basisemotionen nur an dem psychologisch relevanten „Ort“ entwickelt werden, welchen sie zugleich auch organisieren bzw. strukturieren: in Dyaden/Triaden, *in Beziehungen mit* den bedeutsamen Anderen.⁹⁹ In diesen Beziehungssystemen sind die Prozesse des „Affect–Monitoring“ und „–Mirroring“ sowie die des „Affect–Attunement“ besonders gut untersucht worden (vgl. Beebe 1986, Beebe, Stern 1977, Beebe et al. 1997, Dornes 1993, 1999, 2000, Emde 1983, 1989 b, 1991, Lichtenberg 1991, Sander 1983, Shapiro, Stern 1989, Stern 1979, 1992, Trevarthen 1993, Tronick 1989). Der Forschungsschwerpunkt, der um die „facial–visual–affects“ herum gruppiert ist, ergibt sich unmittelbar aus dem genetischen Code, in dem die mimisch–visuell externalisierten Konfigurationen als das „führende System“ der Basisemotionen festgelegt ist.

⁹⁷ Zu den „Wertebilanzen“ vgl. die Ausführungen in Kapitel 13.3 und 13.4.

⁹⁸ vgl. Kap. 10

⁹⁹ Dieser Befund der Säuglings– und Kleinkindforscher koinzidiert mit den Befunden der Neurowissenschaftler (vgl. Hüther 2001 sowie den „Exkurs“ in diesem Kapitel).

11.5.1 Die selbst- und beziehungsregulierende Funktion der Emotionen

Im Verlauf der zahlreichen Untersuchungen zum Affect-Monitoring, –mirroring und –Attunement zeigte sich, dass der Paradigmenwechsel von einer „one-way-psychology“ zur Annahme der „intersubjektiv“ organisierten Psyche als ein nahezu überfälliger bezeichnet werden muss. Bereits Winnicott – posthum den ersten baby-watchern zuzuordnen – konstatierte: „So etwas wie den Säugling gibt es nicht, ... in dem Augenblick, da man versucht, einen Säugling zu beschreiben, (stellt man fest), daß man einen Säugling und jemand anderes beschreibt. Ein Säugling kann nicht allein existieren, sondern ist ganz wesentlich Teil einer Beziehung“ (Winnicott 1947; zit. nach Tenbrink 1995, 390). Der Säugling verfügt von Geburt an¹⁰⁰ über einen Teil der Primäraffekte, deren „Signalfunktionen“ sind das Medium, mittels dessen er die ihn umgebenden Anderen über seine Befindlichkeit informiert. Die Mutter, die erwachsenen Bezugspersonen sind auf diese spezifisch codierten Informationen angewiesen, um das Kind angemessen „versorgen“ und „verstehen“ zu können. Die mimisch-expressiven Figurationen des Säuglings konvergieren mit denen der Erwachsenen, die Bezugsperson „versteht“ daher die Signale des Kindes und „beantwortet“ die Botschaften durch die bei ihr intuitiv ausgelösten Handlungsimpulse. Die Mutter (und jeder andere Erwachsene¹⁰¹) „erzählt“ dem Baby aber auch, was sie (er) „sieht“, was sie (er) „verstanden“ hat und: was der neue, veränderte Zustand beim Baby bewirkt. Wenn z. B. ein von Unwohlsein¹⁰² gekennzeichnete Zustand des Babys allein durch das Aufnehmen in einen wieder ruhigen wechselt, so begleitet die erwachsene Bezugsperson diesen Prozess durch ihre eigenen Fragen und „stellvertretende“ Antworten wie etwa „Warum rufst Du mich denn?“, „Ach so, Du

¹⁰⁰ Hinsichtlich der „Ontogenese des Affektausdrucks im menschlichen Gesicht“ variieren die Befunde der Säuglings- und Kleinkindforschung. Eine Übersicht gibt Dornes: „Ekel, Überraschung und Interesse/Neugier existieren ab Geburt bzw. im ersten Monat; spätestens mit vier bis sechs Wochen kommt Freude dazu (eventuell schon ab Geburt); mit drei bis vier Monaten Traurigkeit und Ärger, mit sechs bis acht Monaten Furcht“ (Dornes 1997, 120).

¹⁰¹ vgl. die Ausführungen über die Untersuchungen von Papousek/Papousek (1987) zum intuitiven „baby-talk“ sowie die über das „implizite Wissen“ über die Kindheit von Stern (1993) in Kap. 10.

¹⁰² Der Gesichtsausdruck ist bei Erwachsenen und bei Säuglingen/Kindern mit den Affektindikatoren des ganzen Körpers korreliert. So werden z. B. Basisemotionen der Freude, Trauer, des Zorns oder des unspezifischen Unwohlseins durch deutlich voneinander unterscheidbare körperliche Konfigurationen externalisiert.

bist noch gar nicht müde“, „Ja, dann kannst Du noch ein wenig hier zusehen“, „Siehst Du, jetzt ist es wieder gut.“ Die Mutter validiert hier sowohl das anfängliche Unwohlsein als auch den neuen Zustand am Ende der kleinen Episode. Zwischen Mutter und Kind entstehen entlang der spezifischen mimisch–expressiven Konfigurationen und der mütterlichen Vitalitätsaffekte¹⁰³ Handlungs–Dialoge, die sich – *im Vollzug* der nährenden und pflegenden Versorgung – um das Thema der „Gefühle“ des Kindes zentrieren. Diese mütterliche „preoccupation“ (Winnicott 1960) ist der Schlüssel par excellence für die künftige Selbstregulation des Kindes. Es lernt durch die emotional getönte mütterliche Interpretation, die immer von spezifischen Primär– und den Vitalitätsaffekten begleitet/externalisiert wird, seine Befindlichkeiten zu ordnen und zu strukturieren. Beide, Mutter und Kind, wenden dabei das im neurobiologischen Programm festgelegte adaptive Schema an, das sie zum hochdifferenzierten „mutual adjustment“ befähigt.

Wenn die erwachsene Bezugsperson einen emotional getönten „Dialog“ zu eröffnen sucht, ist das Baby „engaged“, seine Ausdrucksbewegungen evozieren wiederum beim Erwachsenen „antwortende“ mimisch–gestische Konfigurationen verbunden mit der Ankündigung von Veränderungen oder von Variationen der aktuellen Episode. Fortlaufend „adjustieren“ Mutter und Kind ihre – bevorzugt – mimisch–expressiv codierten Gefühle/Zustände. Auch hier scheinen die sich rasch verändernden Figurationen zwischen Mutter und Kind simultan zu verlaufen, im Doppel–Zeitlupen–Video ist aber zu erkennen, dass „einer dem anderen um einen Hauch voran(eilt), selten befinden sich beide auf genau dem gleichen Beteiligungsniveau“ (Köhler 1990, 42). Die Modulation bzw. die Abstimmung des „facial–mirroring–affects“ erreicht also ein Höchstmaß an *Feinstregulierung* und *Übereinstimmung*. Die mimisch–expressiven Abstimmungsprozesse vollziehen sich auch hier wiederum in – für das menschliche Auge nicht wahrnehmbaren – Bruchteilen von Sekunden, dabei ist die erwachsene Bezugsperson dem Kind überlegen, sie „kreiert“ das antizipierte „facial–visual–schema“ innerhalb von 1/3 bis zu 1/2 Sekunde, während das Kind 6/10 bis zu 8/10 Sekunden benötigt. Diese extrem kurz und schnell verlaufenden „facial–mirroring–adjustments“ sind „erfolgs“–orientiert: die Partner treten mühelos in den gegenseitig koordinierten Prozess des Adjustierens ein und erreichen einen *gemeinsamen emotionalen*

¹⁰³ Die Kategorie der Vitalitätsaffekte wurde von Stern (1992) eingeführt.

Zustand. Im Verlauf kumulierender Erfahrungen des erfolgreichen „mutual adjustment“ repräsentiert das Kind schließlich die Erwartung „of emotional matching and being matched“. Das gelungene „matching“ – erinnert sei an die „normalen“ Verfehlungen und an die Notwendigkeit des interaktiven „acts of repair“ – führt zur Validierung des Gefühls, zu „wissen“, sich mit anderen abstimmen zu können und sich anderen zugehörig zu fühlen (vgl. Beebe et al. 1997, 156 ff.).

Diese hochdifferenzierten Prozesse des „mutual-adjustment“ und der von dessen Qualität abhängigen Selbstregulation sind Produkte des *angeborenen* Vermögens, die Basisemotionen – via neurophysiologischer Innervationen – zu externalisieren und sie bei der Bezugsperson zu decodieren. Von diesem verfügbaren Repertoire machen Säuglinge von Geburt an Gebrauch. So imitieren Neugeborene einige mimische Figurationen von Erwachsenen wie z. B. „Zunge herausstrecken, Lippen schürzen und Öffnen des Mundes zu einer O-Form“, ab dem dritten Lebenstag ahmen sie Freude, Trauer und Überraschung nach (Überblick bei Dornes 1993, 67). Hier mag die Frage entstehen, was denn der Säugling während des Vorgangs solcher Imitationen tatsächlich „fühlt“. In dieser hypothetischen Frage ist die alltagspsychologisch tief verankerte Gemengelage, die aus dem obsolet gewordenen tradierten Antagonismus zwischen Emotio und Ratio hervorgeht, aufgehoben. In der Vorstellung von einer „einfachen“ Imitation ohne eine intrapsychisch relevant werdende Verknüpfung ist der alte Leib–Seele–Dualismus, in dem die zu „bloßen Empfindungen“ führenden Innervationen des Körpers als niedere Materie galten, virulent. Völlig unberücksichtigt bleiben hier nicht nur die Forschungsergebnisse über die „Inkorporation“ von Bewegungs– und Handlungsverläufen¹⁰⁴, die in dem psychisch hoch bedeutsamen „prozeduralen Unbewussten“¹⁰⁵ aufgehoben sind. Übersehen wird auch die unhintergehbare „Tatsache“ der Leib–Seele–*Einheit*, die in den miteinander interagierenden Vorgängen von biochemisch und neurovaskulär induzierten und externalisierten Figurationen in Form von Basisemotionen manifest ist. Übersehen wird ferner, dass die – auch zwischen Erwachsenen – *in actu unbewusst* kommunizierten emotionalen Botschaften immer erst *nachträglich* der Bewertung zugeführt werden können. In actu hat auch der Erwachsene keine Kenntnis im Sinne von

¹⁰⁴ vgl. Heisterkamp 1993, 2002, Trautmann–Voigt, Voigt 1998 sowie die unter 10.3 dargestellten Befunde der Säuglingsforschung.

Bewusstheit über seinen emotionalen Zustand. Der Säugling/das Kleinkind kann allerdings – im Hinblick auf den der Repräsentation unterliegenden emotionalen Zustand – zunächst „nur“ eine *protokognitive* Bewertung vornehmen. Izard bemerkt zu dieser Verwechslung zwischen dem *Erleben* diskreter emotionaler Zustände und der beim Säugling/Kleinkind noch nicht entwickelten Fähigkeit zur reflexiven Bewertung: „What is certainly not present in consciousness in early infancy is any cognitive (imaginal, symbolic) representation of emotion feeling, for the infant is *incapable of this*“ (Izard 1984, 28). Es gibt allerdings keinen Grund anzunehmen, dass die Imitationen nicht korreliert sind mit dem *Erleben* der Basisemotionen. Köhler führt dazu unter Rückgriff auf Ekman (1983) aus: Der Säugling

„ ... erlebt einmal ein propriozeptives Feedback von seiner mimischen Muskulatur, deren Innervation bereits bei der Geburt voll ausgereift ist. Er erlebt darüber hinaus die zum jeweiligen Affekt gehörenden Reaktionen des autonomen Nervensystems genau so wie der Erwachsene. ... Schauspieler und Wissenschaftler, die über Mimik forschten, wurden instruiert, bestimmte Muskeln ihres Gesichts zu bewegen, welche ganz bestimmten Ausdrucksweisen zuzuordnen sind. Sie wurden z. B. aufgefordert, die Augenbrauen innen zusammen– und in die Höhe zu ziehen oder die äußeren Mundwinkel hochzuziehen. In einer zweiten Aufgabe sollten sie sich in eine bestimmte Gefühlslage versetzen und diese mit dem Gesicht ausdrücken. In beiden Fällen wurden die autonomen Indices, wie Puls, Temperatur usw. gemessen. Es ergab sich, daß die reine Muskelbetätigung klarere autonome Änderungen hervorbrachte als das Sich–Hineinversetzen in Emotionen. Man kann daraus schließen, dass allein die Kontraktionen der spezifischen Gesichtsmuskeln die autonome Reaktion hervorruft. Der Säugling seinerseits zeigt klare, unvermischte Affektausdrücke, er hat autonome Reaktionen wie der Erwachsene, und man muß annehmen, daß er sie auch erlebt“ (Köhler 1990, 37).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann zusammengefasst werden, dass der Imitationsvorgang des Säuglings die phylogenetisch gegebene Reihenfolge neurophysiologischer Reifungsvorgänge validiert. Im Rahmen des genetischen Codes markiert er den *Beginn* des „mutual adjustment“. Die Kontinuität der gegenseitigen, manchmal nur um Nuancen veränderten „Nach–Justierung“ bildet, daran sei erinnert, die Grundlage des impliziten Wissens darüber, Beziehungen

¹⁰⁵ vgl. die Ausführungen zum „impliziten“ bzw. „prozeduralen Gedächtnis“ in Kap. 13.

regulieren, d. h. eine Verständigung herbeiführen zu können.

11.5.2 Affect–Monitoring und Affect–Mirroring

Von dem sowohl bei Erwachsenen wie auch bei Säuglingen/Kleinkindern beobachtbaren Grundbedürfnis nach Verständigung und dem von Papousek/Papousek (1987) validierten intuitiven Baby–talk der Erwachsenen ausgehend zeigt sich, dass die erwachsene Bezugsperson mit ihren mimisch–gestisch externalisierten „Antworten“ auf den Zustand des Kindes die Funktionen eines Monitors einnimmt,¹⁰⁶ wie sie aus dem Biofeedback bekannt sind. Der ungarische Entwicklungspsychologe und Psychoanalytiker György Gergely hat in Analogie zum therapeutischen Einsatz der Biofeedback–Methode ein „social biofeedback model of affect mirroring“ entwickelt. Dieses, „nur in einer stark kondensierten deutschen ... Version“. vorliegende Modell wird von Dornes (2000, 193 ff) ausführlich expliziert: In der nachfolgenden Darstellung des „social biofeedback model“ lehne ich mich daher an die Ausführungen von Dornes (a. a. O.)¹⁰⁷ an:

Beim Biofeedback wird ein vom autonomen Nervensystem (ANS) gesteuerter und daher unbemerkt ablaufender Prozess von z. B. Herzschlag, Blutdruck oder muskulären Verspannungen auf einen Monitor „externalisiert“. Die auf dem Monitor „sicht– und hörbare (äußere) *Repräsentanz* eines inneren, bisher automatisch ablaufenden und *nicht* repräsentierten Vorgangs“ (Hervorhebungen: G.R.) führt nach mehr oder weniger langen Übungsphasen dazu, den jeweiligen Körpervorgang zu beeinflussen und schließlich ganz von dem Monitor unabhängig zu werden. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die zunächst auf dem

¹⁰⁶ Auch hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Adaptionprozesse mit dem Ziel des „fitting together“ oder „matching“ sowohl bei Erwachsenen als auch bei Säuglingen/Kleinkindern mühelos vollzogen werden. Das biologische Programm ermöglicht und unterstützt das psychologisch relevante Bedürfnis. Beebe et al. fassen die diesbezüglichen Befunde von Ekman (1983) und Zajonc (1985), die mit deren eigenen Ergebnissen koinzidieren, wie folgt zusammen: „... matching the expression of the other is highly correlated with matching the physiological arousal pattern. ... a particular facial expression is associated with a particular pattern of autonomic activity. Reproducing the expression of another person produces a similar physiological state in the onlooker“ (Beebe et al. 1997, 161).

¹⁰⁷ Die wörtlich übernommenen Zitate sind entsprechend gekennzeichnet.

Monitor sicht- und hörbaren (externalisierten!), *autonom* verlaufenden neurophysiologischen Vorgänge repräsentiert (verinnerlicht/internalisiert) wurden. Gergely vermutet einen ähnlichen Vorgang bei dem zwischen Säugling und Bezugsperson sich ereignenden „Affect-Monitoring und –Mirroring“. In Analogie zum Vorgang und zum Resultat des Biofeedback kennzeichnet er das „Affect-Monitoring“ durch die drei Schritte *Markierung*, *referentielle Entkopplung* und *referentielle Verankerung*. Die *Markierung* (beim Baby) zeichnet sich aus durch die „Aufnahme“ und unmittelbare „Spiegelung“ des (vom Baby) externalisierten Gefühls durch die Bezugspersonen: „Ihre Gesichtsausdrücke und vokalen Reaktionen sind für den Säugling der ‚Bildschirm‘, der, wie im Biofeedback, eine bisher nicht bemerkte (Gefühls–)Regung wahrnehmbar macht.“ Dieses „Spiegeln“ wird intuitiv in einer dem Säugling/Kleinkind angemessenen Form ausgeführt: Eltern elaborieren, stilisieren, verstärken z. B. ein Lächeln. Würden sie auf das Lächeln des Säuglings wie bei einem Erwachsenen reagieren, wäre der Säugling erstens überfordert, weil er mit dem Kommunikationsstil der Erwachsenen konfrontiert ist. Zweitens würde er aber kein seinem neurobiologischen Entwicklungsstand entsprechendes *feedback seines Zustandes* erhalten, denn ein wie an einen Erwachsenen adressiertes Lächeln der Bezugsperson könnte von ihm gar nicht wahrgenommen werden. Das für die Selbstregulation und die strukturbildenden Prozesse nicht zu übergehende „Affect-Monitoring, –Mirroring“ würde ausfallen. Beim Biofeedback ist die *referentielle Entkopplung* in dem Wissen des Erwachsenen um die Funktion des Monitorbildes aufgehoben: der Erwachsene weiß, dass das Monitorbild vom Träger entkoppelt ist, dass es seinen Zustand darstellt. Gergely vermute, so Dornes, dass sich ein ähnlicher Vorgang der Entkopplung beim Säugling vollziehe. Die Markierungen – „Aufnahme“ des vom Säugling externalisierten Zustandes und Spiegelung – *bestätigen ihn*, so dass schließlich eine innere Repräsentanz der eigenen Befindlichkeit gebildet werden könne. Die Bildung der inneren Repräsentanz des eigenen Zustandes entspricht der referentiellen Verankerung beim Biofeedback.

Eine solche refentielle Verankerung von präsymbolischen Repräsentanzen kann bereits bei etwa drei Monate alten Säuglingen angenommen werden. Die baby-watcher stützen sich dabei auf die „still-face“-Experimente (Tronick et al. 1978; Murray und Trevarthen 1985 sowie Murray 1991). In diesen Experimenten wird z. B. die Mutter angewiesen, ihr Kind zwei Minuten lang ausdrucksleer anzusehen und diesen Ausdruck unabhängig von den Reaktionen und Versuchen des Kindes, sie zu einem „engagement“ zu bewegen, beizubehalten. In einem anderen Experiment wurde den Kindern während des „still-face“-Versuchs ein Video aus einer kurz zuvor stattgefundenen Interaktion zwischen Mutter und Kind gezeigt. In allen Fällen zeigten die Kinder deutliche emotionale Indikatoren für „distress“. Die Autoren schließen daraus, dass die bereits gebildete Erwartung an die zuverlässige Resonanz der Bezugsperson verletzt wurde. Die Autoren nehmen an, dass die verletzte Antizipation Distress auslöse und schließen daraus, dass eine präsymbolische Repräsentanz (vgl. Beebe et al. 1997, 149) für spezifische Handlungs-Dialoge gebildet wurde. Tronick konnte diese Annahme in weiterführenden Experimenten absichern und konstatiert:

„ ... there is a *continuation* of the infant's negative mood and reduction in visual regard of their mothers for the next few minutes. This finding suggests that even three-month-old infants are not simply under the control of the immediate stimulus situation but *that events have lasting effects*, that is, they are *internally represented*“ (Tronick 1989, 114; Hervorhebungen: G. R.).

Diese Experimente zeigen auch, dass die Prozesse des Affect-Monitoring und –Mirroring als unverzichtbare und nicht substituierbare Erfahrungen gelten, deren Ausfall zu schweren Fehlentwicklungen führt (vgl. Tronick a. a. O.). Fehlen dem Kind hinreichend häufige und sichere Erfahrungen der Affekt-Spiegelung durch die bedeutungsvollen Anderen, finden seine „originären Lebensbewegungen“¹⁰⁸ also keine Resonanz, „kommt es nicht oder nur eingeschränkt zur Ausbildung von Repräsentanzen der eigenen Affekte.“ (Dornes 2000, 213, Fn. 29). In der Folge sind sowohl die Selbstregulation als auch die Regulation von Beziehungen und damit einhergehend die Entwicklung des kohärenten Selbstbildes gefährdet. Während sich nämlich der Erwachsene den mimisch-expressiven Konfigurationen

des Anderen (eher) entziehen kann, haben die „facial-expressions“ der erwachsenen Bezugspersonen für den Säugling/das Kleinkind eine *strukturbildende* Wirkung. „... the EEG activation patterns of an infant's brain ... reflect the emotion of the partner. ... The baby *cannot escape* the mother's emotion as reflected on her face“ (Beebe et al. a. a. O., Hervorhebungen: G.R.; vgl. auch Emde 1983, 1989, 1991 a, 1991 b, Sander 1983, Stern 1992, Trevarthen 1993). Zu konstatieren ist, dass die Qualität der präsymbolischen Repräsentationen hochgradig abhängig ist von der Qualität des Selbstbildes der erwachsenen Bezugsperson(en). Bereits bei Winnicott findet sich eine prägnante Zusammenfassung der hier dargelegten Befunde, zu der ihn allein die langjährigeren *Beobachtungen* von Mutter-Kind-Dyaden in seiner therapeutischen Praxis führten:

„Was erblickt das Kind, das der Mutter ins Gesicht schaut? Ich vermute, im allgemeinen das, was es in sich selbst erblickt. Mit anderen Worten: Die Mutter schaut das Kind an, und wie sie schaut, hängt davon ab, was sie selbst erblickt. ... Was ich damit meine, wird noch deutlicher, wenn ich direkt die Frage stelle, was ein Kind im Antlitz einer Mutter erblickt, das ... die Starrheit ihrer eigenen Abwehr widerspiegelt! ... Viele Kinder müssen ... offenbar über lange Zeit die Erfahrung gemacht haben, nicht das zurückzubekommen, was sie selbst geben. Sie schauen – und sehen sich selbst nicht wieder. Das kann nicht ohne Folgen bleiben: Erstens beginnt ihre Kreativität zu verkümmern, und sie versuchen, auf andere Weise von der Umwelt etwas von sich zurückzuerlangen. Manchmal mag das gelingen ... Zweitens bildet sich beim Kind eine bestimmte Vorstellung davon, was es im Gesicht der Mutter erblickt, wenn es sie anschaut. Dann ist das mütterliche Gesicht jedoch *kein Spiegel* mehr. So tritt Wahrnehmung (Perzeption) an die Stelle von Aufmerksamkeit (Apperzeption)¹⁰⁹ und ersetzt, was den Anfang für einen bedeutsamen Austausch mit der Welt bilden könnte“ (Winnicott 1987, 129; Hervorhebungen: G.R.).

¹⁰⁸ vgl. Heisterkamp 1990

¹⁰⁹ Auch Adler nahm eine Unterscheidung zwischen Perzeption und Apperzeption vor. Die Apperzeption ist bei ihm ein Synonym für die aus den *Erfahrungen* gebildete subjektive Wahrnehmungsweise, es entsteht ein Apperzeptionsschema, welches die Grundlage des Lebensstils bildet. Die tendenziöse (neurotische) Apperzeption Adlers (Adler 1928) ist korreliert mit dem unterbrochenen „Austausch mit der Welt“ bei Winnicott. Hier wie dort wird angenommen, dass bei unzulänglichem Affect-Monitoring und –Mirroring die angeborene Fähigkeit zur

Die Säuglings– und Kleinkindforscher konnten auf der Grundlage empirisch gesicherter Daten mit dem „Affect–Attunement“ eine weitere Kategorie von Austausch– bzw. Abstimmungsprozessen generieren, die sich deutlich von denen des Affect–Monitoring/Mirroring diskriminieren lässt. Das Monitoring/Mirroring zeichnet sich durch die von der Bezugsperson intendierte *Regulierung* der emotionalen Zustände des Kindes aus; diese Prozesse werden als affektiv gesteuerte Interaktion¹¹⁰ (vgl. Stern 1992) bezeichnet. Das Affect–Attunement kennzeichnet hingegen eine neue Form der Intersubjektivität, die in Mutter–Kind–Dyaden ab dem neunten Lebensmonat des Kindes beobachtet werden kann. Sie konvergiert zeitlich mit der von Piaget für den achten Lebensmonat angegebenen Objektpermanenz und ist korreliert mit den fortschreitenden neurophysiologischen Organisationsprozessen. Auch hier, bei der Generierung der Kategorie „Affect–Attunement“, handelt es sich wiederum um eine Pionierarbeit des infant research. Die *conjunctio* zwischen beobachtender und experimenteller Säuglings– und Kleinkindforschung einerseits und die die Beobachtungen *ergänzenden* tiefenpsychologisch fundierten Interviews andererseits führten zu bis dahin noch nicht erfassbaren Indices. Die Befunde, die die Säuglings– und Kleinkindforscher erheben konnten, erlaubten schließlich, solche Arbeitshypothesen zu generieren, die u. a. zu Kategorien wie der des Affect–Attunement geführt haben. Stern weist noch 1985¹¹¹ explizit auf das „Neuland“ hin, das hier in der tiefenpsychologisch fundierten Forschung betreten wurde:

„Das gemeinsame Erleben affektiver Zustände ist das auffälligste und in klinischer Hinsicht fruchtbarste Merkmal der intersubjektiven Bezogenheit. ... Obwohl diese Vorgänge von solcher Wichtigkeit sind, weiß man überhaupt nicht, wie sie vonstatten gehen. Aufgrund

Intersubjektivität verloren geht, weil keine Repräsentationen für intersubjektiv teilbare Zustände gebildet werden können.

¹¹⁰ Die Unterscheidung zwischen einer „affektiv gesteuerten Interaktion“ und einer „neuen Form der Intersubjektivität“ steht im Widerspruch zu den Befunden der „primären Intersubjektivität“. Mit dieser Unterscheidung ist jenes theoretische Dilemma, auf das Balint (vgl. Kap.8.4.1) bereits hingewiesen hatte, korreliert, welches dazu nötigt, den Säugling mit Fähigkeiten auszustatten, über die er aufgrund der neurophysiologischen Entwicklungsvorgänge nicht verfügen kann. Aus meiner Sicht ist eine hinreichende Unterscheidung gesichert, wenn die *neue* Form der Intersubjektivität in den Zusammenhang mit den hirnpfysiologischen Veränderungen gestellt wird.

welcher Handlungen und Prozesse merken andere Menschen, daß man etwas ganz ähnliches wie sie selbst empfindet? Wie kann man sich in das subjektive Erleben anderer Menschen ‚hineinversetzen‘ und ihnen, ohne Worte, zu verstehen geben, daß man es mit ihnen teilt?“ (Stern 1992, 198)

Für die Mutter–Kind–Dyade – mit Kindern zwischen dem achten/neunten und fünfzehnten Lebensmonat – müssten, so die Arbeitshypothese, Bedingungen erfüllt sein, die es erlauben, solche Abstimmungs–Prozesse zu validieren, innerhalb derer Mutter und Kind ihre jeweiligen Gefühlszustände zur Übereinstimmung bringen. Diese Übereinstimmung soll außerdem von der Nachahmung zu unterscheidenden sein. „Tatsächlich sind mehrere Prozesse erforderlich.

Erstens muß die Mutter in der Lage sein, den Gefühlszustand des Säuglings an seinem Verhalten abzulesen. Zweitens muß sie selbst ein Verhalten zeigen, das keine strikte Nachahmung darstellt, aber dem Verhalten des Kindes auf irgendeine Weise nichtsdestoweniger entspricht. Drittens muß der Säugling in der Lage sein zu erkennen, daß diese korrespondierende mütterliche Reaktion mit seinem eigenen, ursprünglichen Gefühlszustand etwas zu tun hat ...“ (Stern, a. a. O.).

Es geht den Säuglingsforschern darum, empirisch gesicherte Befunde für die *beobachtbare neue* Qualität der Mutter–Kind–Dyade zu entwickeln, und um die Veränderungen „zu operationalisieren, müßte man jene Aspekte des Verhaltens identifizieren, zu denen eine andere Person eine Entsprechung herstellen kann, ohne sie aber im eigentlichen Sinn zu imitieren“ (Stern a. a. O., 208). Deutlich zu beobachten ist nämlich, dass das bisherige „imitationsähnliche Verhalten“ der Mutter durch emotional–expressive Konfigurationen abgelöst wird, in denen die Stilisierungen des Monitoring um wenige, aber deutliche Gradienten reduziert und offenbar „auf den neuen Status des Kindes als potentiell intersubjektiven Partner abgestimmt“ (Stern 1992, 200; Hervorhebung: G.R.) sind.¹¹² Die neuen Formen der Mutter–Kind–Dyade lassen darauf schließen, dass das Kind offenbar die

¹¹¹ Das nachfolgende Zitat ist aus der deutschen Übersetzung (1992) der erstmals 1985 publizierten Monografie „The Interpersonal World of the Infant“, New York entnommen.

¹¹² Stern bemerkt dazu (Stern 1992, 200), es sei nicht bekannt, „woher Mütter wissen, daß eine Veränderung im Kinde stattgefunden hat; offenbar ist dieses Wissen Teil ihres intuitiven mütterlichen Verständnisses.“

primäre Intersubjektivität, die die gegenseitig abgestimmten affekthaltigen Handlungen ermöglichen, erweitert hat um die Dimension des „mutual joining of inner experiences: Der Fokus verschiebt sich von der Regulierung auf die ‚Teilung‘ innerer Zustände“ (Dornes 1993, 152 f.). Das Kind nimmt aktiv Dialoge mit seinen Bezugspersonen auf, in denen es um die „geteilte Bedeutung“ einer Wahrnehmung oder einer interpersonalen Erfahrung geht, so entsteht „ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus zwischen Mutter und Kind.“ Während das Kind bislang „nur auf etwas gezeigt“ hat, beginnt es nun, anderen etwas zu zeigen und „beendet“ die aktuelle Episode erst dann, wenn es davon überzeugt sein kann, dass der Andere das „sieht“, was das Kind ihm zeigen bzw. zu verstehen geben will. Auch umgekehrt gilt, wenn z. B. die Bezugsperson das Kind auf einen Gegenstand aufmerksam macht, folgt es nun der Blickrichtung, und „wenn es das Gezeigte gesehen hat, (blickt) es wieder zurück zur Mutter, wie um sich zu vergewissern, daß beide das Gezeigte gemeinsam sehen“ (a. a. O., 153). Erst mit Erreichen dieser Übereinstimmung wird die Episode beendet, die „geteilte Bedeutung“ ist validiert. Dornes fasst diesen Abstimmungsprozess wie folgt zusammen: „Es geht nicht nur darum, daß beide dasselbe sehen (joint attention), sondern darum, daß sie es gemeinsam sehen (*shared attention*)“ (a. a. O.). Wenn das Kind seinerseits so deutlich wie geschildert sein „engagement“ an der aktuellen Episode bis hin zur Übereinstimmung unmissverständlich „mitteilt“, kann daraus geschlossen werden, dass es sich um „eine andere Art der Organisation oder eine andere Integration von Erfahrung“ (Stern 1997, 117) handelt.

Das Affect–Attunement kann aber auch in anderen Variationen beobachtet werden, die gleichfalls die neue Qualität der von Mutter und Kind gestalteten Episoden veranschaulichen:

- „ – Ein neun Monate altes Mädchen gerät beim Anblick eines Spielzeugs in helle Aufregung und streckt die Hand nach ihm aus. Als sie es ergreift, läßt sie ein verzücktes, stolzes ‚Aaaah!‘ vernehmen und blickt ihre Mutter an. Die Mutter erwidert den Blick, zieht die Schultern hoch und führt mit dem Oberkörper einen prächtigen Shimmy auf, wie eine Go–go–Tänzerin. Der Shimmy dauert nur etwa so lange wie das ‚Aaaah‘ des Mädchens, ist aber von der gleichen Erregung, Freude und Intensität erfüllt.
- Ein neun Monate alter Junge haut auf ein weiches Spielzeug los, zuerst ein bißchen

wütend, allmählich aber mit Vergnügen, voller Spaß und Übermut. Er entwickelt einen stetigen Rhythmus. Die Mutter fällt in diesen Rhythmus ein und sagt, ‚kaaaaa–bam, wobei das ‚bam‘ auf den Schlag fällt und das ‚kaaaaa‘ die vorbereitende Aufwärtsbewegung und das erwartungsvolle Innehalten des Arms vor dem Schlag begleitet.

- Ein achteinhalb Monate alter Junge langt nach einem Spielzeug, das knapp außerhalb seiner Reichweite liegt. Schweigend streckt er die Hand nach ihm aus und macht Arme und Finger dabei so lang wie nur möglich. Als er immer noch nicht herankommt, spannt er den Körper an, um die letzten paar Zentimeter doch noch herauszuholen. In dem Augenblick sagt seine Mutter ‚uhhhhh ... uhhhhh!‘ und verleiht ihrer Stimme dabei ein Crescendo, indem sie die Luft beim Ausatmen gegen ihren angespannten Brustkorb drückt. Die Mutter beschleunigt den Stimm– und Atemrhythmus im Gleichtakt mit der sich beschleunigenden körperlichen Anstrengung des Kindes.
- Ein neun Monate alter Junge sitzt seiner Mutter gegenüber. Er hat eine Rassel in der Hand und schwenkt sie auf und nieder; er läßt Interesse und leichte Belustigung erkennen. Die Mutter schaut ihm zu und beginnt, genau im Takt mit den Armbewegungen des Kindes, mit dem Kopf zu nicken“ (a. a. O., 200 f.).

Es ist ganz offensichtlich, dass die Mutter sich auf den emotionalen Zustand des Kindes „einstellt“. Dieses „Attunement“ und das daraus entstehende Gefühl, eine gemeinsame Episode in *gegenseitiger Übereinstimmung* hergestellt zu haben, kann auch als eine der „Urszenen“ der Intersubjektivität und als Indikator des Grundbedürfnisses nach Bindung betrachtet werden. Die Gültigkeit dieser Aussage kann für den Säugling/das Kleinkind und die Bezugsperson gleichermaßen beansprucht werden: Die Mütter geben auf Befragen an, „mit dem Säugling zusammen“ sein zu wollen, „Anteil zu nehmen“, sich zu beteiligen“ oder „mitzumachen“ (Stern 1992, 212). Das Monitoring und Mirroring i. e. S. werden abgelöst von der Intention, *gemeinsame* emotionale Zustände herzustellen. Obwohl für die genannten Beispiele verschiedene kategoriale Affekte angegeben werden können (Stolz/Freude im ersten Beispiel, Vergnügen/Freude im zweiten Beispiel, Interesse/Neugier im dritten und – bei antizipiertem „Erfolg“ ebenfalls Freude und im letzten Beispiel Interesse/Vergnügen), zeichnen sie sich durch gemeinsame Merkmale aus. Auffallend sind in allen Beispielen die konvergierenden *Intensitätsverläufe*, die *zeitliche Synchronizität* (Rhythmus) und die den emotionalen Zustand repräsentierende *Gestalt* der Mutter–Kind–Dyaden. Während die quantitativen Parameter der Intensitäts– und der zeitlichen Kontur

bei Mutter und Kind (fast) koinzidieren, lässt offenbar der qualitative Faktor der „Gestalt“ transmodale Variationen zu. Im ersten Beispiel ist es die Mutter, die einen „Shimmy aufführt“ und im letzten übernimmt die Mutter die vertikal verlaufende Gestalt (die Armbewegung des Kindes) in ihre Kopfbewegung. Mit diesen Indices ist das Affect–Attunement eindeutig von der Nachahmung/Imitation zu unterscheiden. Würde die Mutter mit einer das Kind imitierenden emotionalen Konfiguration „antworten“, wäre das Kind (und jeder Erwachsene!) irritiert oder – in Abhängigkeit von der Gesamtkonfiguration der Nachahmung und dem Kontext – zutiefst verletzt. Mit der Nachahmung/Imitation wird die intersubjektive Bezogenheit verlassen, der „Imitierte“ wird von Scham erfüllt, er fühlt sich nicht mehr als Subjekt anerkannt, sondern gedemütigt, abgewiesen und isoliert.

Das Affect–Attunement, d. h. die aus diesem Vorgang resultierende „intersubjektive Bezogenheit“ beider Partner (!) verläuft entlang der *Vitalitätsaffekte*. Stern hält die Einführung dieser Kategorie und deren Subsumierung unter die Affekte für

„ ... nötig, weil uns zahlreiche Gefühlsqualitäten vertraut sind, die von unserem herkömmlichen Wortschatz oder unserer Taxonomie der Affekte nicht erfaßt werden. Diese schwerbestimmbaren Qualitäten lassen sich besser mit dynamischen, kinetischen Begriffen charakterisieren, Begriffen wie ‚aufwallend‘, ‚verblassend‘, ‚flüchtig‘, ‚explosionsartig‘, ‚anschwellend‘, ‚abklingend‘ ...“ (Stern 1992, 83).

Es sind die „unterschiedlichen Arten des Fühlens“, die organismisch entstehen und „die meiste Zeit über“ wirksam sind, „während die ‚regulären‘ Affekte kommen und gehen“ (a.a.O.). Zu beobachten sei, so Stern weiter (vgl. a. a. O., S. 83 – 93), dass die Vitalitätsaffekte sowohl in Verbindung mit den kategorialen Affekten als auch ohne sie auftreten und „zumindest“ in den beiden Dimensionen der Aktivierungskontur (*Intensität*) und des *hedonischen Tonus* erlebt werden. Deren spezifische Formen von „Externalisierungen“ sind wie die Basisemotionen kulturinvariant zu beobachten und können daher auch transkulturell decodiert werden. Aus der darstellenden Kunst, dem Tanz/Ballett, der Pantomime und dem Marionettentheater, ist dieses Phänomen von der „Art des Fühlens“ und deren universal verfügbaren Decodierung hinlänglich bekannt: „Meistens sind die Charaktere der einzelnen Puppen (im Marionettentheater; G.R.) weitgehend durch

bestimmte Vitalitätsaffekte definiert: die eine wirkt lethargisch, Arme und Beine baumeln schlaff herunter, sie läßt den Kopf hängen; eine andere ist kraftvoll, eine dritte schließlich unbeschwert und heiter“ (a. a. O., 87). Erst die die Vitalitätsaffekte auszeichnenden Merkmale der Intensität und des hedonischen (Muskel-)Tonus scheinen in actu die spezifische Erlebnisqualität der kategorialen Affekte herzustellen:

„Zum Beispiel wird die Affektkategorie ‚Freude‘, wenn man sie unter dem Aspekt der Aktivierung betrachtet, bei höchster Aktivierungsintensität als überschwengliches Glück erlebt; im Unterschied zur ... kontemplativen Seligkeit, die zwar ebenfalls zur Kategorie ‚Freude‘ gehört, aber bei schwächster Aktivierungsintensität erlebt wird. Beide Gefühle könnte man jedoch, was den hedonischen Tonus betrifft, für gleichermaßen lustvoll halten. Umgekehrt haben die angenehme und unangenehme Überraschung einen extrem hohen bzw. niedrigen hedonischen Tonus, könnten sich aber gleichwohl auf demselben Aktivierungsniveau befinden“ (a. a. O., 85, Fußnote 7).

Die Kategorie der Vitalitätsaffekte erlaubt, auf der Grundlage der beobachtbaren und messbaren neurophysiologischen und physikalischen Faktoren Aktivierungsintensität, Zeit und Raum/Gestalt, d. h. die „Wahrnehmungsqualität“ in eine spezifische Gefühlsqualität zu transformieren. Die amodalen Qualitäten der Vitalitätsaffekte qualifizieren jeden der diskreten Affekte, daher fungieren sie auch als Organisatoren des Attunements, dessen Indices nicht von ungefähr mit den ersteren korreliert sind: „Von den drei Aspekten des Verhaltens – Intensität, Timing und Gestalt –, mit deren Hilfe die Mutter eine Abstimmung erzielen kann, wurden am häufigsten Intensitätsentsprechungen beobachtet, gefolgt von zeitlichen Entsprechungen und schließlich Entsprechungen¹¹³ der Gestalt. In der Mehrzahl der Fälle war das Verhalten in mehreren Aspekten zugleich abgestimmt“ (a. a. O. 211). Der Gradient der „Entsprechungen“ wird, wie sich in weiteren Experimenten zeigte, von den Kindern mit hoher Präzision erfasst.

¹¹³ In der deutschen Übersetzung des „Affect-Attunement“ werden „Abstimmung“ und „Entsprechung“ synonym verwendet.

11.5.4 Fehlabstimmungen und ihre Folgen

Während die weitgehend gelungene Abstimmung beim Säugling seltener Veränderungen oder eine Unterbrechung seiner Aktivität hervorruft, bewirken Fehlabstimmungen Irritationen. Stern unterscheidet daher die *zweckbestimmte Fehlabstimmung* (Tuning) von der *nicht-zweckbestimmten*. Beim Tuning erfasst die Mutter den emotionalen Zustand des Kindes hinreichend sicher, sie beabsichtigt jedoch Verschiebungen „in bezug auf Intensität, Timing oder Gestalt auf ein etwas höheres oder niedrigeres Niveau“ (a. a. O., 212, f.). Als „Fehlabstimmung im eigentlichen Sinn“ bezeichnet Stern die nicht-zweckbestimmte, denn hier *übersieht* die Mutter die wesentlichen Indikatoren des Gefühlszustandes, möglicherweise erfasst sie ihn gar nicht, weil sie selbst über keine adäquaten Repräsentationen verfügt. Der (chronische) Mangel an Erfahrung von emotional teilbaren inneren Zuständen führt zu regelrechten Leerstellen in der Selbstrepräsentation; es ist gerade die Erfahrung der gemeinsam gestalteten und erreichten emotionalen Übereinstimmung, die dem Kind ein kohärentes Gefühl für seine Vitalität¹¹⁴ vermittelt und das Gefühl für seine Zugehörigkeit zu den bedeutsamen Anderen sichert. Die bei einem gelungenen Attunement zu beobachtende Gleichförmigkeit in der Aktivität des Kindes inspirierte die Säuglingsforscher, Störvariablen in die Experimente einzubauen, die aus den Spezifika des Attunements der verschiedenen Mutter-Kind-Dyaden extrahiert wurden. Bei einem Mutter-Kind-Paar hatte sich ein rhythmisches Schaukeln der Mutter in Abstimmung auf den Rhythmus des Kindes in verschiedenen Spielszenen etabliert, die Mutter wurde nun instruiert, die Aktivierungskontur des Kindes sowohl um einige Gradienten nach unten und nach oben zu verfehlen. Das Baby hörte sofort „auf zu spielen und schaute sich nach ihr um, als ob es sagen wolle: ‚Was ist denn los?‘“ (a. a. O., 215). Diese Fehlabstimmungen wurden mehrfach wiederholt, und in beiden Fällen, des schwächeren und des stärkeren Attunements der Mutter, reagierte das Kind wie zuvor beschrieben. Die Säuglingsforscher schließen aus diesen und ähnlichen Experimenten, dass das Kind eine aus der Erfahrung mit der Bezugsperson entstandene *Erwartung*

ausgebildet hat, deren Nicht-Erfüllung – je nach Ausmaß – zu Irritationen oder zu Verletzungen führt. Neben den oben geschilderten Beispielen für ein „communing attunement“ (Dornes 1997, 152 und 163) entstehen aber im Alltag zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen auch zahlreiche Episoden, die vom Tuning gekennzeichnet sind, denn die Aktivitäten des Kindes werden nicht immer die uneingeschränkte Zustimmung finden können. Das Tuning erweist sich nun als der Modus par excellence für die sensomotorisch-affektiv, nicht selten *unbewusst* verlaufende *Modulation* – im Allgemeinen als „Erziehung“ bezeichnet – des Kindes. Das Tuning kann in einer dem Entwicklungsniveau des Kindes angemessen *offenen* Abschwächung, Verschiebung oder Unterbrechung der kindlichen Aktivitäten von der Bezugsperson artikuliert werden. In der offen artikulierten Verschiebung bleibt die Mutter *in* der intersubjektiven Bezogenheit mit dem Kind. Das Tuning kann aber auch *verdeckt*, allein durch missbilligende Ausdrucksmodi, etwa den „strafenden, ablehnenden“ Blick, der Bezugsperson zur Anwendung kommen. Das Kind fühlt sich abgelehnt/isoliert, und entwickelt – bei chronisch erlebter Zurückweisung – ein Gefühl des „Unwert-Seins“. Das Tuning erlaubt den erwachsenen Bezugspersonen, „*in* das Kind und sein Gefühlsleben hineinzukommen und es von innen heraus zu verändern“ (Dornes, a. a. O. 157). Wenn z. B. die freudigen/erfolgreichen Unternehmungen des Kindes mit unangemessenem Lob oder übertriebener Zustimmung „beantwortet“ werden, wird aus der „spontanen Äußerung des Kindes eine *Vorstellung* für die Mutter“ (a. a. O., 156; Hervorhebung: G.R.). Das Kind wird „lernen“, von einem Übermaß an Zustimmung abhängig zu sein, zugleich wird es kaum Repräsentanzen eines Selbstkonzeptes entwickeln können, welches Winnicott mit der Fähigkeit zum „Alleinsein in Gegenwart anderer“ (1987) bezeichnet hat. Während es sich bei diesem Tuning der Mutter wahrscheinlich eher um eine unbewusste Überbesetzung des Kindes mit den eigenen narzisstischen Wünschen handelt, handelt die Mutter im nächsten Beispiel eher vorbewusst, denn auf Befragen gibt sie die Gründe für die FehlAbstimmung an. Diese Mutter blieb immer knapp hinter den Affektäußerungen ihres Kindes zurück:

¹¹⁴ vgl. die „Schuldgefühle aus Vitalität“ (Hirsch 1997, 192 ff.), welche mit dem Grundbedürfnis nach Selbstbehauptung, dem Bedürfnis, aversiv reagieren sowie Ärger, Wut und Zorn mitteilen zu

„Wenn er beispielsweise einen Affekt zu erkennen gab, sie mit strahlendem Gesicht ansah und aufgeregt mit den Armen fuchtelte, reagierte sie mit einem sicheren, soliden ‚Ja, mein Süßer!‘, dessen Aktivierungsniveau ein klein wenig hinter seinem Gefuchtel und seiner strahlenden Miene zurückblieb“ (Stern a. a. O., 297).

Die Indices solcher Beziehungsmuster – die mangelnde Synchronizität von hedonischem Tonus und Aktivierungsniveau – erscheinen zunächst relativ unauffällig. Der chronische Mangel an emotionaler Übereinstimmung führt aber sowohl zur Verunsicherung des Kindes über seine Vitalität als auch zur überdauernden Repräsentanz „unvollständiger Dialoge“. Daraus kann wiederum Unsicherheit darüber entstehen, wann eine Beziehungsepisode denn als beendet erlebt werden kann. Das verdeckte Tuning eignet sich als das Medium par excellence, vermittels dessen die erwachsenen Bezugspersonen im Handlungs-Dialog mit dem Kind *ihre* – häufig unbewussten – Phantasien projizieren. Im vorliegenden Fall beabsichtigte die Mutter mit ihrer verdeckten „Fehlabstimmung“, die Initiative des Kindes zu fördern. Sie gab an, der Junge sei seinem passiven Vater sehr ähnlich, sie sei diejenige, die das „leidenschaftliche Element“ in die Familie einbrächte, „sie beschließe, was es zu essen gebe, ob man ins Kino gehe und wann man miteinander schlafen solle. Und sie wolle nicht, daß ihr Sohn in dieser Hinsicht wie sein Vater werde“ (a. a. O., 297 f.). Sowohl die Säuglings- und Kleinkindforscher als auch die Mutter selbst waren schließlich davon überrascht, „daß diese kleinen Verhaltenspartikel, absichtliche, geringfügige Fehlabstimmungen, eine solche Bedeutung hatten und zum *Grundstein ihrer Pläne und Phantasien über die Erziehung ihres Sohnes geworden waren*“ (a. a. O., 298; Hervorhebungen: G. R.).

Das Affect-Attunement und das offene Tuning sind gleichermaßen unumgehbare als auch notwendige Bedingungen, die die Entwicklung eines kohärenten Selbst sichern. Der chronische Mangel an oder chronische Verzerrungen von Abstimmungsprozessen verletzen das Grundbedürfnis nach intersubjektiver Bezogenheit, das offenbar wird in dem „Wunsch, zu erkennen und erkannt zu werden, im Sinne eines gegenseitigen Enthüllens des inneren Erlebens“ (Köhler 1990, 46). Dessen

dürfen, korreliert sind (vgl. die Ausführungen zu den „motivationalen Systemen“ in Kap. 12).

„Skala (kann) von totaler psychischer Transparenz zu psychisch–menschlicher Verbundenheit und Zugehörigkeit bis zu psychischer Isolierung oder kosmischer Einsamkeit reichen. Gefühlszustände, bei denen nie eine Übereinstimmung mit anderen erlebt wurde, werden als nicht–teilbar erlebt. Der Bereich des inneren Universums, der mit einem anderen geteilt werden kann, reicht von den frühesten Erlebnisformen beim kindlichen Spiel bis zu den sublimen Erlebensweisen der Erwachsenen in der Kunst“ (a. a. O. 47).

Das Affect–Attunement kann als ein weiteres, genetisch verfügbares Medium bezeichnet werden, von dem der Säugling/das Kleinkind *aktiv* Gebrauch macht und auf das seine Bezugspersonen *intuitiv* eingehen. Es sichert das Grundbedürfnis nach Bindung, indem die Partner emotionale Zustände zur Übereinstimmung bringen. Die Formen des Affect–Attunements, im engeren Sinne deren Indices Intensität, Zeit und Gestalt/Raum, verändern sich zwar im Verlauf der Ontogenese um einige Gradienten, es bleibt jedoch über die gesamte Lebenszeit hindurch wirksam. Das Affect–Attunement ist der empirisch gesicherte Indikator für den Paradigmenwechsel, den die Säuglings– und Kleinkindforscher herbeiführen konnten. Sie ließen sich nicht von der traditionellen psychoanalytischen Fragestellung nach der Analyse von Konflikten, sondern von jener nach dem „Binde–Mittel“ des menschlichen Zusammenlebens inspirieren: „ ... the mystery in pathogenesis is less that of discovering where conflicts come from than of accounting for what holds us together in the face of them“ (Sander 1980; zitiert nach Emde 1983, 173 f.).

11.6 Zusammenfassung

Der Abwertung der Emotionen liegt ein psycho–logisch relevanter, reaktiver Modus zugrunde, dem Erfahrungen von Verunsicherung und/oder der Hilflosigkeit vorausgehen. Sie kann daher als klassische Form der Abwehr, positiv gewendet als „coping strategy“ bezeichnet werden. Die Abwertung der Emotionen ist nicht nur ein bis in die *gegenwärtige* Alltagspsychologie hinein wirksamer Organisationsmodus. Erkenntnis– und Wissenschaftstheorie stellen vielmehr die seit der Antike tradierte und in den Wissenschaften der Neuzeit wiederum

implementierte Bewältigungsstrategie vom Antagonismus zwischen Emotio und Ratio zur Verfügung. Diese „coping strategy“ suggeriert, mit der Zuflucht zur „rettenden“ Vernunft die – aus der Erfahrung (!) resultierenden – antizipierten Verunsicherungen und die Hilflosigkeit angesichts unerwünschter und die psychische Homöostase bedrohender Indices emotionaler Erregung abwenden zu können. In der Tat sind die „Emotionen eher etwas ..., was uns zustößt“ (Le Doux 1998, 192 ff.) und darüber hinaus kann auch angenommen werden, dass „das affektive System ... offenbar massiv in den kognitiven Raum (streut), während die umgekehrte Wirkung wahrscheinlich relativ schwach ist“ (Emrich 1990; zit. nach Gehde, Emrich 1998, 999; vgl. auch Le Doux a. a. O.). Vor dem Hintergrund der Befunde der Neurowissenschaften und der neueren Emotionsforschung muss aber konzediert werden, dass die „Flucht“ vor den Emotionen in Form von Unterdrückung, Vermeidung, Verschiebung sowie von Versuchen, die mit ihnen korrelierten Beziehungserfahrungen zu „vergessen“, erst zu jenen psychischen Belastungen im Alltag sowie in den Wahrnehmungsprozessen führen, die zu vermeiden versucht werden, denn: „emotionale Ereignisse einschließlich der Gedanken (können) nicht so leicht verdrängt werden“ (Le Doux a. a. O. 22 ff., 192 ff.). Die im interdisziplinären updating für gültig befundenen Ergebnisse weisen ein hoch differenziertes und damit zugleich auch sehr anfälliges Affektsystem aus. Phylogenetisch gilt es als aus der Bifurkation des Instinktsystems hervorgegangenes System, das sich durch gravierende Unterschiede zu jenem auszeichnet. Der entscheidende Sprung in der Evolution beruht auf der Möglichkeit, die bei den Instinkten gegebene Einheit von Impuls und Aktion zu *entkoppeln*. Das Affektsystem stattet den Menschen mit einem besonderen Maß an Offenheit aus, die ihn sowohl zur Kreativität als auch zu einem Höchstmaß der *Adaption* an die soziale und physikalische Umwelt befähigt. Diese herausragende Fähigkeit zur Adaption an die psychosozialen Bedingungen seiner Umwelt erfordert aber zugleich mit Notwendigkeit deren besondere(n) Zuwendung und Schutz auf individueller und Fürsorge auf kollektiver Ebene. Die Befunde des infant research zeigen, dass das Affektsystem sich nicht „naturwüchsig“ entfaltet, es muss vielmehr von einer besonderen Anfälligkeit ausgehen werden. Sie ergibt sich zum einen aus der offensichtlich nicht zu hintergehenden Verfügbarkeit über das *gesamte* Spektrum der Primäraffekte sowie zum anderen aus den

erfahrungsabhängigen Bedingungen seiner Entfaltung. Die im genetischen Programm angelegte Ausdifferenzierung der Basisaffekte ist in des Wortes strengster Auslegung *abhängig* von den im intersubjektiven Austausch gestalteten und geteilten emotionalen Zuständen. Angesichts der vielfältigen Funktionen, die das Affektsystem bereitstellt, kann der emotionalen Entwicklung kaum eine „zu“ weit reichende Aufmerksamkeit zuteil werden. Die Neurowissenschaften weisen nach, dass die verschiedenen Hirnregionen miteinander interagieren, so dass keine „Wahrnehmung“, kein „Denken“ ohne emotionale Beteiligung möglich sind. Darüber hinaus gilt als gesichert, dass die Fähigkeit, „emotionale Wertebilanzen“ herzustellen nicht nur unumgebar ist, sondern die Bedingung sine qua non weiterer Funktionen bereitstellt. Die emotionale Wertebilanz geht hervor aus dem *Synchronisationsvorgang*, der die aus den unterscheidbaren Hirnregionen stammenden neuronalen Erregungsparameter zusammenführt. Ist dieser Synchronisationsvorgang – sei es durch Hirnläsionen oder durch chronisch gewordene Unterdrückung unerwünschter Affekte und/oder durch „Unbewusst-Werdung“¹¹⁵ von belastenden (Beziehungs)Erfahrungen – gestört, so fehlt gleichsam der „Kitt“, der nicht nur „Bewusstsein“ ermöglicht (vgl. Pöppel 1993, 2000). Die bewertende Funktion der Emotionen sichert sowohl die Kohärenz des Denkens sowie die der Persönlichkeit. Sie ermöglicht und organisiert Subjektivität und Intersubjektivität, ohne die ordnende Funktion der Emotionen könnte kein verlässliches soziales Beziehungsgefüge entstehen, denn die Emotionen sind das Medium, welches selbst- und beziehungsregulierend wirksam wird. Die dargestellten neueren Befunde der Emotionsforschung, der Neurowissenschaften und des infant research validieren die Funktionen der Affekte wie sie bereits von Adler und Jung vertreten wurden. Das von Freud selbst gewählte Diktum des Leib–Seele–Dualismus hinderte ihn, den Affekten jene Bedeutung zuzuerkennen, die er *empirisch* gesichert hatte, dass nämlich eine Besserung oder Heilung seelischer Erkrankungen ohne „affektloses Erinnern ... fast immer wirkungslos“ (Freud 1910, 13) sei. Neben den auf so genanntem „weicheren“ Datenmaterial basierenden Befunden der Psychotherapie–, der Emotionsforschung sowie der Säuglings–und Kleinkindforschung sichern auch die mit bildgebenden Verfahren

¹¹⁵ vgl. zu dieser sperrigen Kategorie die Ausführungen zum implizit–prozeduralen und zum dynamischen Unbewussten in Kap. 13.

sowie in-vitro-Versuchsreihen¹¹⁶ gesicherten so genannten „härteren“ Daten nicht nur die Leib-Seele-Einheit, auch der Antagonismus zwischen Gefühl und Vernunft kann nur noch als Anachronismus bezeichnet werden.

¹¹⁶ vgl. den „Exkurs“ in diesem Kapitel

12. Grundbedürfnisse und Emotionen

In der einschlägigen Literatur werden die Begriffe „Bedürfnis“ und „Motivation“ synonym verwendet, da die unter ihnen subsumierten Merkmale und Funktionen kaum voneinander abzugrenzen sind. Die psychoanalytisch bzw. tiefenpsychologisch ausgerichteten Autoren haben daneben die Bezeichnung „basale Bedürfnisse“ eingeführt, die ich auch in der Bezeichnung „Grundbedürfnisse“ aufgehoben sehe. Die tiefenpsychologische Variante entspricht nach meinem Eindruck eher einer häufig eingeforderten *erlebnisnäheren* „Sprache“ der Psychoanalyse, die sowohl „Freiräume für die subjektive Anwendung“ (vgl. Lichtenberg 2000, 15; Schafer 1985) ermöglicht als auch den Gegenstand hinreichend scharf konturiert. Mit der Kategorie der basalen bzw. der Grundbedürfnisse wird die autochthone seelische Tätigkeit als unauflöslich mit den angeborenen neurobiologischen und –physiologischen Funktionen, d. h. in ihrer *Leib–Seele–Einheit* definiert. Während Adler und Jung auf eine explizite Auseinandersetzung mit Fragen der „Motivation“ verzichteten, wird die Freudsche Triblehre auch als genuin psychoanalytische Motivationstheorie (vgl. Gedo 1996) bezeichnet. Im updating zwischen den Ergebnissen der Neurowissenschaften, der Emotions–, Säuglings– und Kleinkind– sowie der Psychotherapieforschung und der psychoanalytischen Metatheorie können allerdings nur partielle Konvergenzen, hingegen deutliche Divergenzen zu den Prämissen der „psychoanalytischen Motivationstheorie“ ausgewiesen werden. Die der psychoanalytischen Metatheorie zugrunde liegende Annahme, das aus den biochemisch induzierten Affekt**beträgen** resultierende „Lust–Unlust–Schema“ sei – als Externalisierung der Triebkräfte – die psychologisch relevante Motivation *sui generis*, konnte zugunsten deutlich voneinander diskriminierbarer Grundbedürfnisse überwunden werden. Darüber hinaus kann gezeigt werden, dass die diskreten Affekte von den basalen Bedürfnissen unterscheidbar sind und gleichwohl in enger Beziehung zu ihnen stehen.

Freud hatte sich bei der aus der klinischen Erfahrung generierten Hypothese von Übertragungs– Gegenübertragungsbeziehungen bekanntlich von den der Situation unangemessenen „Erregungszuständen“ seiner Patienten leiten lassen. Das Phänomen der Zu– und Abnahme von Erregungszuständen ist ein bis in die Alltagspsychologie hinein hinlänglich bekanntes, das implizit mit dem Theorem vom Lust–Unlust–Prinzip assoziiert ist: Es erschien und erscheint zuweilen immer noch geeignet, Aussagen nicht nur über die beobachtbare *emotionale* Befindlichkeit zuzulassen. Zugleich wird unter stillschweigender Voraussetzung der Gültigkeit des Lust–Unlust–Schemas auch das „Wissen“ um die Ursache der beobachtbaren „Lust“ bzw. „Unlust“ reklamiert. Das Wissen um die Ursache legitimiert schließlich auch ein moralisierendes Urteil. In der Psychoanalyse fungiert das Lust–Unlust–Schema als das *agens movens*, d. h. es gilt als Manifestation der *psychoanalytischen Motivationstheorie*. In ihm sind das ökonomische, das energetische und das dualistische Prinzip aufgehoben. Es geht um die Spannungsabfuhr, bei der es sich „immer“ um die „gleiche Energie“ (Lichtenberg 1991, 140), die libidinöse, handelt. Voraus–gesetzt wird das *Streben nach Lustgewinn*, welches mit den hoch besetzten *Triebwünschen* korreliert ist. In Abhängigkeit vom quantitativen Faktor verzerren bekanntlich die Primärprozesse die Sekundärprozesse (des Denkens), so dass eine Ich–Schwäche entsteht, die schließlich zum Realitätsverlust führt. Das ökonomische Moment¹¹⁷ wurde zwar von Freud selbst angezweifelt,

„Lust und Unlust können ... nicht auf Zunahme oder Abnahme einer Quantität, die wir Reizspannung heißen, bezogen werden, wenngleich sie offenbar mit diesem Moment viel zu tun haben. Es scheint, dass sie nicht an diesem quantitativen Faktor hängen, sondern an einem Charakter desselben, den wir nur als *qualitativ* bezeichnen können. Wir wären

¹¹⁷ Das energetische Moment i.e.S. gilt als aufgehoben, nachdem die Kybernetik am Anfang der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts darstellen konnte, dass Trägersysteme von ihrem Informationsgehalt unterschieden werden können. Trägersystemen können materiell oder energetisch sein. Wenn etwas auf ein Blatt Papier gemalt wird, ist die Information auch materiell manifest. Energie kann so geordnet werden, dass sie zum Informationsträger wird, wenn z. B. mit gebündeltem Licht Signale gegeben werden. Nicht der ökonomische Aspekt, der Energiebetrag, ist hier entscheidend, erst *das spezifische Zusammenwirken aus den gewählten Zeitintervallen und der Reihenfolge der verwendeten Energie stellen den Informationsgehalt her* (vgl. König 1981, 83–123; Hervorhebung: G. R.).

viel weiter in der Psychologie, wenn wir anzugeben wüssten, welches dieser qualitative Charakter ist. Vielleicht ist es der Rhythmus, der zeitliche Ablauf in den Veränderungen, Steigerungen und Senkungen der Reizquantität, *wir wissen es nicht*“ (Freud 1924, 372; Hervorhebungen: G. R.);

es verfügt jedoch nach wie über eine hohe Anziehungskraft. In dem häufig zitierten „Garnrollen–Spiel“ des kleinen Hans räumt Freud zwar einen „andersartigen“, d. h. von den Triebwünschen abweichenden Lustgewinn ein (1920, 13 f.). Dieser wird später jedoch von ihm dem Lustgewinn durch Angstbewältigung, welche wiederum mit der Verdrängung von Triebwünschen, mit Ersatz– und Reaktionsbildungen korreliert ist, zugeordnet. Trotz der bekannten, kurz skizzierten Inkonsistenzen wird das Lust–Unlust–Prinzip bis in die Gegenwart hinein als „regulatives Schema ersten Ranges“ (Thomä, Kächele 1985, 29) im Sinne einer Motivationstheorie (vgl. Gedo 1996) nicht aufgegeben.

Auch den Pionieren der Säuglings– und Kleinkindforschung galten die zu beobachtenden Zustände von Wohlbefinden und Unwohlsein des Säuglings als Hypothesen generierende Fragestellungen, in die die bereits von Freud vermuteten Parameter zeitlicher und rhythmischer Verläufe (s. o.) eingingen. Das Lust–Unlust–Schema, so könnte angenommen werden, sei ein zwischen klassischer Psychoanalyse und tiefenpsychologisch fundierter Säuglingsforschung übereinstimmendes Theorem. Die Übereinstimmung erweist sich allerdings als eine außerordentlich eng begrenzte, in der lediglich die in actu beobachtbaren *Zustände* von Wohlbefinden und Unwohlsein koinzidieren. Wird dieses Phänomen im Rahmen der jeweiligen Theorie bewertet, treten die Divergenzen deutlich hervor. Dabei können derzeit zwei Richtungen psychoanalytischer Theoriebildung voneinander diskriminiert werden. Auf der einen Seite stehen die Befürworter eines für notwendig erachteten Paradigmenwechsels, der den Verzicht auf die Konstruktion *triebhafter Kräfte* mit ihren Implikationen einschließt (vgl. exempl. Mertens 1981; Orange, et al. 2001). Die Vertreter der anderen Seite befinden sich nach wie vor im Zustand eines Dilemmas, das sowohl aus dem Versuch resultiert, für die Psychoanalyse zwei Theorien, die Metapsychologie und die „Klinische Theorie“, zuzulassen als auch den animistisch–mythologischen Gehalt der Triblehre nicht im Bereich seines originären Genres belassen zu wollen. Im Lehrbuch über die Grundlagen „der psychoanalytischen Therapie“ halten Thomä

und Kächele das „triebenergetische Modell“ der Metapsychologie zwar für „unhaltbar“, fürchten aber, der die Psychoanalyse generierende Gegenstand, das „dynamische Unbewusste“¹¹⁸, könne ihr verloren gehen, wenn sie sich von der Konzeptualisierung „triebhafter Wünsche“ distanzieren: „Der Trieb im Sinne von Freuds metapsychologischer Definition ist u. E. nicht deshalb für tot zu erklären, weil tierische und menschliche Grundbedürfnisse wie Hunger, Durst und Sexualität anders reguliert werden als durch Abfuhr“ (a. a. O.).¹¹⁹ ... Für die „Triebmythologie“ und die „Ideen über die Triebkraft“ spreche, dass sie „belebend auf das Unbewusste“ der Analytiker wirken, und die „von der Triebtheorie abweichende(n) psychoanalytischen Richtungen“ drohten – unter Berufung auf Adorno (1952) – zu verflachen. Die Autoren scheinen darüber hinaus zu befürchten, dass mit der Aufhebung der Triblehre auch die „Leib–Seele–Einheit“ psychoanalytischer Provenienz verloren gehe. Sie führen in diesem Zusammenhang aus: „Die psychoanalytische Heuristik wird sich immer am Lustprinzip ...orientieren ... Verallgemeinert man die Libido zur Intentionalität, so nimmt man ihr auch die elementare –man ist versucht zu sagen: die in der körperlichen Existenz verankerte – Triebkraft“ (Thomä, Kächele a. a. O., 30). Für die Leib–Seele–Einheit, welche zugleich aber auch den tradierten Leib–Seele–Dualismus zu überwinden in der Lage ist, hatte bereits 1927 (!) Niels Bohr mit dem Modell von der *psychophysischen Komplementarität* plädiert. Danach stellen „die Konzeptualisierungen von Psyche und Soma nur zwei verschiedene perspektivische Zugangsweisen zu ein und demselben „Phänomen dar“ (Mertens 1981, 40 f.). Mertens schließt sich dem „Komplementaritäts–Prinzip“ an, es erlaubt, „Psychisches in seinem eigenen Recht (zu) untersuchen, weil es hierbei nicht länger als Epiphänomen gilt“ (a. a. O.). Das Komplementaritäts–Prinzip wird von Mertens im Rückgriff auf Edelheit (1976) und Oppenheimer (1954) wie folgt expliziert:

¹¹⁸ Hier wird nicht konzediert, dass eine kohärente Konzeptualisierung des „dynamischen Unbewussten“ nicht der vorgängig gesetzten Triebkräfte bedarf (vgl. Kap. 13).

¹¹⁹ Diese Taxonomie von Grundbedürfnissen ist eine ausschließlich biologisch–ethologische. In der Triblehre werden die psychologisch relevanten Grundbedürfnisse aus jenen abgeleitet, und insofern besteht für die Vertreter der psychoanalytischen Metatheorie auch keine Notwendigkeit, den basalen Bedürfnissen einen von der Biologie / Ethologie unterscheidbaren Eigenwert zuzuschreiben.

„Wenn man zwei komplementäre Hypothesen betrachtet, dann ist es für den sprachlichen Umgang mit der einen Hypothese angemessen, sie konzeptuell von dem begrifflichen Kontext der anderen Hypothese getrennt zu halten. D. h. man sollte es vermeiden, eine neurophysiologische Erklärung in die Darstellung eines psychologischen Prozesses hineinzutragen, und vice versa. In kombinierten Aussagen müssen diese beiden Erklärungssprachen klar voneinander getrennt werden. Wenn diese Regel nicht beachtet wird, resultiert daraus eine Proposition, die *entweder* neurophysiologisch *oder* psychologisch ist; aber sie wird unklar durch die Inklusion eines unangemessenen Modus des Diskurses, der zu der jeweils komplementären Hypothese gehört. Die beiden komplementären Modi des Diskurses sind in diesem Sinn unvermischbar: ‚Keine ist mit Hilfe der anderen verständlich oder auf sie reduzierbar‘ (Oppenheimer 1954, 69). ... die Erwartung, daß der eine Beschreibungsmodus eines Tages in die Begrifflichkeiten des anderen übersetzbar sein wird, (ist) irreführend, ... jede Vorgehensweise, die auf einer solchen Erwartung beruht (ist) methodologisch nicht stichhaltig“ (Edelheit 1976, 23 f., 29; zitiert nach Mertens a. a. O. 41).

Die von Freud postulierte psycho–biologische Einheit wird auch durch die Rezeption neuerer Befunde der Ethologie und Neurowissenschaften hinreichend validiert und keineswegs in Frage gestellt. Diese Befunde sind allerdings nicht kompatibel mit jener Leib–Seele–Einheit, aus der die sich antagonistisch zueinander verhaltenden Triebkräfte abgeleitet werden. Es sei daran erinnert, dass Freud in der 1920 vorgelegten und nicht mehr überarbeiteten (!) Motivationstheorie die Lebens– und Todestribe einführte und letztere, als die dominanten, mit einem angeborenen „Zerstörungspotenzial“ ausstattete. Weder ist diese „Motivationstheorie“ später modifiziert worden noch war es notwendig, die „darunterliegenden metapsychologischen Annahmen, von denen Freud seit drei Jahrzehnten ausgegangen war“ (Gedo 1996, 386) zu verändern. Die bislang nicht geschlossene Lücke in der psychoanalytischen Theoriebildung, die der „übergangenen“ Affekte, erweist sich ein weiteres Mal als schwerwiegender Irrtum, der zur gegenwärtigen „Theoriekrise“¹²⁰ (s. o.) beiträgt. Die derzeitige tiefenpsychologisch fundierte Emotions– und Motivationsforschung geht, wie Krause (vgl. Krause 2001, 936) konstatiert, „mit Freud“ (!), davon aus, dass die Psychoanalyse die Bildung ihrer Theoreme entlang ethologischer und

¹²⁰ Eine „Theoriekrise“ wird weniger durch die kritische Implementierung von Befunden aus den Neurowissenschaften sowie der beobachtenden und experimentellen Säuglings– und Kleinkindforschung als durch den Versuch, diese Befunde an die „Koordinaten“ der psychoanalytischen Metatheorie anzupassen, evoziert.

neurowissenschaftlicher Befunde validieren sollte. Die Ergebnisse dieser „Nachbarwissenschaften“ bestätigen zwar ein „Lust–Unlust–Schema“, das als auslösendes Moment von Zustandsveränderungen wirksam ist, es muss allerdings in einer hierarchischen Reihe von komplexeren Organisationsmodi gesehen werden. Die metapsychologischen Implikationen erweisen sich als ein zu grobes, eindimensionales Schema, mit dem die spezifischen neurophysiologischen wie auch die psychogenen Funktionen nicht angemessen erfasst werden können. Tomkins (1962, 1963), dessen Untersuchungen zur „Affekttheorie“ den tiefenpsychologisch ausgerichteten Forschern als wegweisend gelten (vgl. Lichtenberg 2000, Dornes 1997, Stern 1992) hält zwar an einem „drive system“ fest, unterscheidet allerdings zwischen „drives“ und „affects“, wobei letztere das den ersteren *überlegenere* System bilden. Die Funktion von „Trieben“ beschreibt er wie folgt:

„Their critical role is to provide vital information of time, of place, and of response – where and when to do what – when the body does not know how to help itself otherwise. When the drive signal is activated, we learn first when we must start and stop consummatory activity. We become hungry long before our tissues are in an emergency state of deficit, and we stop eating, because of satiety, long before the tissue deficit has been remedied. ... (it) tells us a very specific story – that the ‘problem’ is in the mouth ..., in the nose and throat and chest ..., in the urethra if it is the urination drive ...” (Tomkins 1970, 103).

Dem “drive system” wird hier ein Informationsgehalt zugestanden, der dem Lust–Unlust–Schema, die *Implikationen* der Trieblehre ausgenommen, nahe steht. Die eigentliche Definition gibt Aufschluss über den eng begrenzten, aber lebensnotwendigen Signal–Wert¹²¹ biologischer Bedürfnisse: „the drive–system is essentially a transport system, taking material in and out of the body, it must impose its specific temporal rhythms strictly“ (a. a. O. 104). Tomkins führt die mythologisierende Ausstattung neurophysiologischer Prozesse mit *angeborenen*

¹²¹ Im Diskurs um die Implikationen der Triebtheorie werden zuweilen die Begriffe „Signal“ und „Information“ synonym verwendet. Pritz, Mitterauer, die in dem aus der Kybernetik deduzierten Konstrukt „lebender Systeme“ eine Möglichkeit sehen, die Metapsychologie in eine „organismische Theorie“ zu transformieren, unterscheiden die „Signale“ von den „Informationen“. Letztere werden erst auf der Grundlage von Signalen bzw. Impulsen gebildet und sind das Resultat von „kognitiven“ Verarbeitungsprozessen (Pritz, Mitterauer 1977). In der Emotionsforschung wird z. B. (im Rückgriff auf die Ethologie) den leib–seelisch induzierten „Affekten“ die Funktion von überlebensnotwendigen „Signalen“ zugeordnet.

und „imperialistisch“ wirksam werdenden psychogenen Grundbedürfnissen auf die *Missidentifikation somatogener Stimuli* mit ihrem „amplifier“ zurück, erst dieser ermögliche die differenziertere „affektive Antwort“. Dass das Triebssystem mit seinen eng begrenzten Funktionen eines ihm überlegenen Systems bedarf, um zu einem seelisch bedeutsamen Erleben zu gelangen, wird am Beispiel des „Sexualtriebes“ illustriert:

„To be fully sexually aroused and satisfied, *one must be capable of excitement as well as tumescence*. The contribution of affect to complete sexual satisfaction is nowhere clearer than in those who report unimpaired sexual pleasure und even orgasms but who nonetheless, complain of lack of sexual satisfaction. What can it mean when the genitals are tumescent and yield sexual pleasure from mutual stimulation ... and yet both partners report that they are sexually unfulfilled and dissatisfied? ... Those who are generally bored with each other may also be unable to become sexually excited even when they are capable of stimulation tumescence and orgasm” (Tomkins a. a. O., 102; Hervorhebungen: G.R.).

Die Sexualität zwischen Erwachsenen kann ganz offensichtlich nicht auf ein triebhaftes Lust–Unlust–Schema reduziert werden, sie muss vielmehr als ein weitaus differenziertes *Beziehungsgeschehen* begriffen werden (vgl. Heisterkamp 2001). Die Beziehungserfahrungen werden – wie gezeigt werden konnte – entlang der *Verfügbarkeit* des gesamten Spektrums der Primäraffekte einer Bewertung unterzogen. Vor diesem Hintergrund lässt sich z. B. das seelische Erleben von Sexualität auch nicht auf den Faktor „Lust“, vollständige Erregung und Orgasmus (vgl. Tomkins), reduzieren. An diesem Beispiel aus *einem* der motivationalen Systeme zeigt sich sehr eindrucksvoll, dass die diskreten Affekte dem Triebssystem überlegen sind. Sie sind nicht wie dieses *raum–zeitlich* an ein konkretes Ereignis bzw. den mit dem Ereignis korrelierten state gebunden, sie können in „Abwesenheit“ von biologisch induzierten Reizen und der erlebten Situation auftreten und andauern. Die Metapher der „amplification“ führt schließlich zur *primären Funktion der Affekte* wie Tomkins sie definiert: „Amplification ... equally describes increase or decrease in gain for any and every kind of message or structure.“ (a. a. O., 103). In dieser Metapher ist die Beschaffenheit des *neurophysiologischen Korrelats der Affekte* verdichtet, bei der es sich um eine *je*

spezifische Feuerungsdichte handelt: Die erhöhte (aufgeregte Vor-) Freude weist z. B. eine andere Feuerungsdichte auf als die erhöhte, angstbesetzte Fluchttenz. Gerade diese Spezifik fehlt dem Triebssystem, das nur zwischen Lust und Unlust, höheren oder niedrigeren Erregungsbeträgen unterscheidet. Das Affektsystem verfügt über neurobiologisch vorhandene „sets of responses triggered at subcortical centers where specific ‚programs‘ for each distinct affect are stored.“ (a. a. O., 105)

Tomkins (1962, 1963, 1970) bezeichnet schließlich das Affektsystem als „... the primary motivational System“. Lichtenberg (1989, 1991, 1992, Lichtenberg et al. 2000) führt die von Tomkins vorgelegten Definitionen weiter aus und gelangt zu einer überzeugenden Unterscheidung zwischen Affekten und Motiven:

„Für Tomkins enthalten Triebe wichtige Informationen darüber, was wann und wo zu tun ist, aber erst die zusätzliche *affektive Intensivierung* gibt der Information ihre bedrängende Qualität. Also sind Affekte keine Motive, aber sie können den Kern jedweden Motivs bilden. ... Das wird möglich, weil sich das Affektsystem *frei* mit einer Vielzahl anderer Komponenten zu einer zentralen Konfiguration verbinden kann, zu einem *Exekutivmechanismus*, in dem Informationen aus allen Quellen zusammenfließen“ (Lichtenberg 1991, 67 f.; Hervorhebungen: G. R.).

Affekte und Grundbedürfnisse stehen – wie Lichtenberg expliziert – zwar in enger Beziehung zueinander, sie können aber sowohl neurobiologisch als auch in ihren psychologischen Konfigurationen deutlich voneinander unterschieden werden. Konsens besteht darüber, dass das „Lust–Unlust–Prinzip“ allenfalls, befreit von den metapsychologischen „Koordinaten“ und den aus ihnen deduzierten Triebwünschen, als das die Zustandsveränderungen auslösende und anzeigende Moment fungiert. Daraus ergibt sich eine kaum zu unterschätzende handlungsrelevante Bedeutung. Wenn auf der Verhaltensebene z. B. die *Vermeidung von Unlust beobachtet wird*, ist das so benannte „Phänomen“ bereits mit den (Prä-)Diktionen der Triblehre amalgamiert. Im Vergleich mit einer Affekttheorie, die sich ihrer Theoreme im Dialog mit neurobiologischen und neurochemischen Befunden sowie jenen der Säuglings– und Kleinkindforschung versichert, muss dann konstatiert werden:

„Insofern das Verhalten durch das Prinzip der Vermeidung von ‚Unlust‘ geleitet wird, werden die daraus resultierenden Handlungen *auf der Oberfläche* als die einer Abwendung in Erscheinung treten; d. h. sie werden in den Begriffen der vorprogrammierten Schemata so aussehen, als *ob sie* diese Funktionsweise zur Bewirkung der erforderlichen Handlung eingesetzt wird. Aber wodurch das daraus hervorgehende Verhalten *im Grunde genommen* motiviert wird, ist die Vorliebe für einen affektiven Zustand vor einem anderen affektiven Zustand. Psychoanalyse ist genau deshalb eine Tiefenpsychologie, weil sie sich nie mit Erklärungen, die sich nur auf die Oberfläche beziehen, zufrieden gibt“ (Gedo a. a. O., 397).

Die Präferenz für einen “affektiven Zustand” vor einem anderen unterliegt hier nicht einem “Abwehrmodus” triebtheoretischer Provenienz, sondern wird als “coping”–Strategie, basierend auf der Leib–Seele–Einheit und resultierend aus den Beziehungserfahrungen, verstanden. Jene Präferenz ist *abhängig* von den Beziehungserfahrungen: „ ... infants are born with prestructured affective programs, but possess only limited capacities for modulating these affective states, then the infant is highly dependent on the caregiver as a soothing, modulating agent.“ (Demos 1983, 1208). Bei einem updating mit den Befunden der Nachbarwissenschaften sowie der diese Befunde berücksichtigenden Psychotherapieforschung kann dem Lust–Unlust–Prinzip als einer auf die „Metapsychologie“ gestützten Motivationstheorie keine Gültigkeit mehr zugesprochen werden. Zum einen lassen die Ergebnisse der Emotionsforschung die Implikationen der Trieblehre obsolet erscheinen. Exemplarisch sei Krause als der führende Affektforscher im deutschsprachigen Raum zitiert: „Der von Freud als psychischer Repräsentant des Triebes beschriebene Reiz, der die Arbeitsanforderung an das Seelische stellt, ist aus meiner Sicht der Affekt.“ (Krause 2001, 937). Darüber hinaus können, wie in diesem Kapitel dargestellt wird, die basalen „Motivationssysteme“ von den Affekten und ihren Funktionen deutlich diskriminiert werden.

12.2 Interdependenzen zwischen Grundbedürfnissen, Emotionen und dem Selbst

Grundbedürfnisse sind weitaus differenzierter als das bipolare Lust–Unlust–Prinzip und können von den Neurobiologen als distinkt voneinander nachgewiesen werden. Das von Lichtenberg konzipierte hierarchische Modell der Grundbedürfnisse konvergiert in Teilbereichen mit dem von Maslow (1985) sowie weitgehend mit dem von Pankseep (1988), auf das sich Krause (1997, 1997, 2001) stützt. In Anlehnung an Pankseep übernimmt Krause in seinen Untersuchungen über das Zusammenwirken von Affekten und Grundbedürfnissen die einschlägigen Befunde „aus der Ethologie und Neuropsychologie“ (Krause 2001, 936). Die zu erfüllenden Bedingungen, die die „Evidenz“ neurobiologisch verankerter Grundbedürfnisse validieren sollen, sind demnach „festverdrahtete Schaltkreise ..., deren Aktivierung ohne äußere Stimulation das Verhalten auslös(t)en. Sie sollten bei allen sozial lebenden Tieren einschließlich des Menschen zu finden sein und eine funktionelle Anatomie des Gehirns sowie das Zusammenspiel spezifischer Neurotransmitter *einschließen*“ (a. a. O.). Das Modell der Grundbedürfnisse nach Pankseep umfasst „vier speziesübergreifende Systeme, ... (die der) Bindung, Aggression, Flucht und Inkorporation“ (a. a. O.). Lichtenberg nimmt eine weitere Unterscheidung zwischen Grundbedürfnissen und motivational–funktionalen Systemen vor: „Jedes System ist um ein Grundbedürfnis herum aufgebaut. Jedes beruht auf klar zu beobachtenden Verhaltensweisen, die in der Neugeborenenzeit einsetzen. Die fünf motivationalen Systeme sind:

1. das Bedürfnis nach psychischer Regulierung physiologischer Erfordernisse,
2. das Bedürfnis nach Bindung und – später – Zugehörigkeit,
3. das Bedürfnis nach Exploration und Selbstbehauptung,
4. das Bedürfnis, aversiv zu reagieren – mit Antagonismus oder Rückzug – und
5. das Bedürfnis nach sinnlichem Genuß und sexueller Erregung“ (Lichtenberg et al. 2000, 13).

Zwischen den motivationalen Systemen und den Affekten besteht eine sehr enge Beziehung:

„The five motivational systems are well-defined, interacting fibre systems in hierarchical arrangement ... Many of these systems or components overlap structurally, but it has been possible, through the use of electrical stimulation ... to designate certain areas of any given structure as parts of a functional system and affect-related systems ...” (Hadley 1989, 343).

Die beobachtbaren distinktiven Merkmale von Affekten fungieren gleichsam als „Exekutive“, als das *ausführende* Organ des je aktivierten motivationalen Systems; m. a. W. bildet die Spezifik der Affekte die Brücke, über die das jeweilige motivationale System aktiviert wird. Die neurophysiologischen und –chemischen Parameter sexueller Erregung sind z. B. deutlich verschieden von der freudigen Erregung des Affect-Attunements zwischen Bezugsperson und Kind wie es an den Beispielen von Stern oben dargelegt wurde, die von „Zufriedenheit“ bei einer gelungenen Problemlösung mit dem Freude–Glück–Erleben beim Wiedersehen mit einer geliebten Person. Aus dieser funktionalen Beziehung zwischen den Affekten und den motivationalen Systemen kann geschlossen werden, dass die erfahrungsabhängige Qualität des Affektsystems die gleichfalls erfahrungsabhängige Fortentwicklung der Grundbedürfnisse präformiert. Diese differenzierende Entwicklung der angeborenen Grundbedürfnis hin zu ausgewogen interagierenden motivationalen Systemen ist i. e. S. *abhängig* von den erfahrenen *affektiven Antworten*, die das Kind von den bedeutsamen Anderen erhält. Aus der dialektischen Spannung, in der die basalen Bedürfnisse zueinander stehen, ergibt sich, dass die dauerhafte Verletzung *eines* Grundbedürfnisses zugleich eine angemessene Entfaltung der anderen Grundbedürfnisse beeinträchtigt. Es muss konstatiert werden, dass somit die Balance der *gesamten* psychischen Organisation destabilisiert wird. Dieses klinisch bekannte Phänomen konnte auch im infant research – d. h. im status nascendi – validiert werden und bildet den Ausgangspunkt der Selbstpsychologie. Das Selbst ist ein hypothetisches Konstrukt, das (noch nicht) adäquat operationalisierbar ist, wahrscheinlich, so Lichtenberg, ist es „leichter zu definieren als zu spezifizieren“ (Lichtenberg et al. 2000, 91). Für die Arbeitshypothese eines „Selbst“ als übergeordnetes regulierendes System werden u. a. auch die *integrativ* verlaufenden Funktionsmodi der distinkten Hirnareale angeführt:

„ die ungeheuer vielfältigen Assoziationsbahnen im präfrontalen und frontalen Cortex, das Zusammenspiel der rechten und linken Hemisphäre und die große Redundanz und Überschneidung von Funktionen stellen die umfassende Fähigkeit des Gehirns zu Integration und Kohäsion von Erfahrung sicher ..., dichte Feedbackschleifen sichern die Integration“ (a. a. O., 91).

Die „klinischen“ Phänomene der Spaltung, der Gefühle der Fragmentierung, des Gefühls von den Anderen getrennt zu sein bis hin zur Schizophrenie sind – aus der Sicht der Selbstpsychologie – Indikatoren *gescheiterter Integration* von zumeist disparaten Erfahrungen (vgl. a. a. O. 90 f.). Es ist evident: In dem Konstrukt des „Selbst“ ist die „Einheit“ der Persönlichkeit aufgehoben, welche dem Bedürfnis nach psychischer Kohärenz und Kontinuität entspricht. Dieses Hilfskonstrukt wird als Zentrum verstanden, in dem die Erfahrungen *zusammengeführt* und *bewertet* werden. Hier entsteht in Abhängigkeit von den Beziehungserfahrungen das Selbstwertgefühl, welches wiederum sowohl von der Qualität der Balance *zwischen* den motivationalen Systemen abhängig ist als auch auf sie Einfluss nimmt. Emde, der von nahezu gleichrangigen „Grundmotiven“ ausgeht (1991, 745–779), ordnet dem Selbst einen „affektiven Kern“ zu. Die Kontinuität der Selbst-Erfahrung wird von ihm auf „das Affektleben“ zurückgeführt, „weil seine zentrale Organisation biologisch ist und seine wesentlichen Verhältnisse unveränderlich sind“ (Emde 1988/1991, 763). Abgesehen von solch geringfügigen Nuancierungen besteht in der – einen Paradigmenwechsel befürwortenden und vollziehenden – tiefenpsychologischen Forschung Konsens über die Interdependenz zwischen dem Affektsystem, den basalen Bedürfnissen und dem Selbstwertgefühl. Für die hier vorliegende Untersuchung sind das Bindungssystem auf der einen und das explorativ–assertive und aversive System auf der anderen Seite von besonderer Bedeutung. Sie bilden zugleich auch die Gruppe von Grundbedürfnissen, die in einer besonderen dialektischen Spannung zueinander stehen und sind daher auch besonders gut erforscht.

12.3 Das Grundbedürfnis nach Bindung und Zuwendung

Die Entwicklung einer tiefenpsychologisch fundierten Bindungstheorie wurde generiert durch den englischen Psychoanalytiker und Kinderpsychiater John Bowlby (1969, 1973, 1980). Bei keinem anderen der Grundbedürfnisse kann derzeit auf eine so umfangreiche und in kontinuierlicher Weiterentwicklung der Methoden begriffene Forschung zurückgegriffen werden (vgl. Brisch, Grossmann, Grossmann 2002; Spangler, Zimmermann 1985). Die Bindungsforschung zeichnet sich aus durch die Validierung ihrer Theoreme entlang der neurobiologischen, – chemischen und der ethologischen Forschung. Eine Erweiterung erfährt die Bindungsforschung durch die Frage nach der transgenerationellen Vermittlung von Bindungsmustern, die zum Paradigma der Intersubjektivität führt.

12.3.1 Bindung und Trennung

Bowlby etablierte 1948 die erste Forschungsgruppe, die den eingrenzbaeren und den Psychoanalytikern hinreichend bekannten Gegenstand der „Trennung von Mutter und Kind“ untersuchte. Mit der Dokumentation dieser Untersuchungen liegt eine der ersten systematisch erfassten Datenerhebungen in der psychoanalytischen Forschung überhaupt vor: die Mitarbeiter Bowlbys *beobachteten* deprivierte Kinder in Kinderheimen und darüber hinaus Kinder, die für eine begrenzte Zeit stationärer Behandlung bedurften. Zu dieser Zeit galt in der psychoanalytic community das Diktum von der nie zu überwindenden „Abhängigkeit“ des Kindes von der „Mutterbrust“. Wenngleich dieses „Bild“ *auch* metaphorisch verwendet wurde, kann nicht übersehen werden, dass sich dahinter die reduktionistisch–biologistischen Vorannahmen verbergen, die eine zeitlebens nicht endende „Abhängigkeit“ des Kindes von der Nahrung–spendenden erwachsenen Bezugsperson postuliert. Tatsächlich kann aber inzwischen neurobiologisch nachgewiesen werden, dass das Bindungssystem und das für das physiologische Bedürfnis nach Nahrung zuständige System zwar interagieren (können), jedoch in ihren Funktion voneinander unterscheidbar sind:

„Although these systems are functionally distinct, they also are capable of interaction by engagement and disengagement of various components. This flexibility allows for the enormous variety of human responses to stimuli. However, it also permits distortion of motivation and spill over from one system to the other. An example can be observed in eating disorders, where the physiological motivations are used in the service of control and effectance” (Hadley 1989, 338).

Lichtenberg unterscheidet daher auch zwischen dem „Bedürfnis nach *psychischer* Regulierung physiologischer Erfordernisse“ und dem „Bedürfnis nach Bindung/Zugehörigkeit“ (vgl. Lichtenberg et al. 2000, 13; Hervorhebung: G.R.). Aus der Sicht der Bindungsforschung kann ein – der Triblehre folgendes natürlich–masochistisches – *Bedürfnis nach Abhängigkeit* ebenso wenig validiert werden wie die unter entwicklungspsychologischen Aspekten immer wieder (ein)geforderte *Autonomie*:¹²².

„Innerhalb der Bindungstheorie sind ... Bindungen der Nahrungsaufnahme und der Sexualität weder untergeordnet, *noch sind sie davon abgeleitet*. Noch wird das dringende Bedürfnis nach Trost und Unterstützung in belastenden Situationen als *kindlich* betrachtet, wie dies bei der Abhängigkeitstheorie der Fall ist. Statt dessen wird die Fähigkeit, Bindungen zu anderen Personen aufzubauen ... als ein grundlegendes Merkmal einer effektiv funktionierenden Persönlichkeit und psychischen Gesundheit betrachtet. Ein Kind oder eine ältere Person in der Rolle desjenigen, der Unterstützung sucht, wird in Reichweite der Fürsorgeperson bleiben, wobei das Ausmaß der Nähe oder der Zugänglichkeit von den jeweiligen Umständen abhängt. *Das ist exakt das Konzept des Bindungsverhaltens*“ (Bowlby 1989, 21; Hervorhebungen: G. R.).

Mit dieser Definition des Bindungsbedürfnisses distanziert Bowlby sich von den Implikationen der Triblehre, in der ein psychogenes *Abhängigkeitsbedürfnis* aus der biologisch gegebenen Abhängigkeit des Säuglings/Kleinkindes abgeleitet wird. Die auch in der ethologischen Forschung beobachtbare Akzentverschiebung hin zu einem Schwerpunkt, der die *Trennung* der Jungtiere von ihren Muttertieren fokussiert, validiert eine über die biologische (Nahrung spendende) Funktion des

¹²² Zu beobachten ist, dass in der neueren psychoanalytischen Forschung zwar das Bindungsbedürfnis anerkannt, zugleich aber weiterhin mit dem Modell der *Polarisierung* von „Grunderfahrungen der Abhängigkeit und Autonomie“ (Küfner 1989) oder bei Anerkennung der intersubjektiven Perspektive von der „*nie endenden Abhängigkeit* ... von bedeutungsvollen Anderen ...“ (Bohleber 1999, 524; Hervorhebungen: G. R.) operiert wird.

„Muttertieres“ hinausgehende. Unisono kommen auch die Ethologen zu Ergebnissen, die mit der von Lichtenberg formulierte *Hierarchie der interagierenden* motivationalen Systeme konvergieren. Die nachfolgende Auswahl aus der einschlägigen ethologisch–neurophysiologischen Forschung ist dem Reader von Grossmann/Grossmann „Bindungstheorie in der Nusschale“ (2000, 1 f.) entnommen:

Harlow (1961) konnte beobachten, dass „Rhesusaffen–Säuglinge ... eine Bindung zu Stoff–Attrappen und ein Sicherheitsgefühl bei ihr (entwickelten), obwohl die Attrappe nicht auf sie reagierte und nicht einmal die Nahrungsquelle ... war. Nahm man den Äffchen die Stoff–Attrappe weg, konnten sie nicht spielen, waren nicht neugierig auf neue Sachen, hatten deutlich Angst, umklammerten sich selbst und entwickelten Bewegungs–Stereotypen.“... Untersuchungen der neurochemischen Prozesse zeigen (Reite 1985): „Die Parallelen zu einigen psychosomatischen Störungen beim Menschen sind unübersehbar. ... Dauert die Trennung (vom Muttertier) länger an, dann zeigt sich folgende Entwicklung: Nach dem zweiten Tag läßt die (zuvor erhöhte) Aktivität der jungen Tiere merklich nach, und am dritten Tag ... werden sie völlig passiv. Sobald sie aber aufhören (nach der Mutter) zu rufen und zu suchen, steigt ihr Kortisolspiegel dramatisch an. ... der junge Körper (reagiert) mit der Notfallfunktion ... Weitere Begleiterscheinungen einer Trennung vom Muttertier sind ... Herzrhythmusstörungen, Störungen ... des Wach–/Schlafrythmus und eine vorübergehende Steigerung mit anschließender Hemmung des Wärmemetabolismus ... außerdem veränderte EEG–Muster ... sowie eine Reduzierung des Wachstumshormons Somatotropin. ... die Erhöhung des Kortisolspiegels während der Trennungen führt dazu, dass die Äffchen nicht mehr mit erhöhtem Kortisolausstoß auf neuerlichen Streß reagieren können.“ Die *desorganisierende* Wirkung andauernder erhöhter, angstausslösender Zustände zeigt sich auch an der veränderten „Ausschüttung des Hormons Noradrenalin ... (welches) zur Regulation der Feinabstimmung innerhalb der Verhaltenssysteme bei(trägt), z. B. aufhören zu essen, wenn man satt ist, und nur so viel trinken, bis der Durst gelöscht ist. Noradrenalin spielt auch eine große Rolle bei der Steuerung von Aggression. ... (vom Muttertier; G.R.) isoliert aufgezogene Rhesusäffchen können nicht aufhören zu kämpfen ...“ Darüber hinaus „(ist) auch die *Steuerung ihrer Feinmotorik und des Lernens* ... deutlich von einer unbeeinträchtigten Dosierung von Noradrenalin abhängig. ... ihr aufmerksam konzentriertes Verhalten (weicht) einer Desorientiertheit. ... Die negativen Auswirkungen der Mutter–Trennung kann man bei Rhesusjungen durch spätere gemeinsame Aufzucht mit anderen ebenfalls getrennten Jungen *etwas mildern*. Jedoch bleibt der Unterschied in der Hormonausschüttung im Vergleich zu Jungen, die von der Mutter aufgezogen werden, *zeitlebens sehr groß*. (Hervorhebungen: G. R.). ... Die dysfunktionalen neurochemischen Prozesse sind nur partiell umkehrbar. In weiteren Untersuchungen an Ratten und Küken

(Shanberg 1994) zeigte sich, dass die Ausschüttung des körpereigenen Opiats Endorphin vom *Körperkontakt* abhängig ist und Fremdopiate wirkungslos im Hinblick auf das Bindungsverhalten bleiben, zugleich bleibt auch das Orientierungsvermögen inkohärent. „Werden (getrennten Rattenjungen) Fremdopiate gegeben, so verliert das Jungtier die Fähigkeit, auf Körperkontakt mit dem Muttertier mit Endorphin zu reagieren. ... Wenn Küken von ihren Hennen getrennt werden, piepsen sie ... laufen suchend umher und sind sehr aktiv. Wenn man ihnen während der Trennung ein Opiat gibt ... bleiben sie passiv. Sie scheinen nicht zu leiden. Im Gegenversuch beließ man Küken bei den Hennen, gab ihnen jedoch (einen) Opiatblocker, um die Wirkung der dabei vorhandenen körpereigenen Dopamine zu unterbinden. Die Küken piepsten dann unruhig und liefen suchend umher, *als ob* (Hervorhebung: G.R.) sie getrennt wären. ... Pankseep (1993) schließt aus diesen Untersuchungen, dass eigene Hirnopiate beim Bindungsprozeß grundlegend sind, Fremdopiate dagegen stören diesen Prozess. ...“ (a. a. O.)

12.3.2 Die distinkten „Bindungsstile“

Die Befunde aus der Psychotherapieforschung um Bowlby und die Befunde aus der Ethologie sind signifikant mit denen der derzeitigen differenzierenden Bindungsforschung korreliert. Während Bowlbys Schwerpunkt noch auf den „Universalien ... des gesamten Verhaltenssystems“ mit den „Stufen Protest, Verzweiflung, Depression und Entfremdung bzw. Vermeidung als Konsequenzen einer Trennung von der Bindungsfigur in einer belastenden Umgebung“ (Main 1995, 136) lag, untersuchte Ainsworth (1978) die „individuellen Unterschiede“ im Bindungsverhalten: Sie klassifizierte drei „Patterns of Attachment“, und obwohl Main und Hesse inzwischen ein weiteres Bindungsmuster generieren konnten, entspricht „die Verteilung der drei Hauptbindungsmuster weltweit der Verteilung in Ainsworths Stichprobe ...“ (Main 1995, 123 f.). Das von Ainsworth entwickelte Experiment der „Fremde–Situation“, in denen die Mütter gebeten werden, für unterschiedliche Zeiträume das (Spiel–)Labor zu verlassen, hat sich als Eingangstest bewährt und wird von den Bindungsforschern immer noch durchgeführt. Erweitert wurde dieses Forschungsdesign um Beobachtungen in der häuslichen Umgebung, um Interviews mit den erwachsenen Bezugspersonen zu deren *repräsentierten* Bindungsmustern, um den „Separation–Anxiety–Test“, in dem größeren Kindern (trennungsrelevante) Bilder vorgelegt und sie aufgefordert

werden, eine Geschichte zu dem Bild zu erzählen oder der „Story–Completion–Technik“, in der eine Situation vorgegeben wird, in der das Kind „alleine“ ist und der Hilfe (einer erwachsenen Person) bedarf (vgl. exempl. Dornes 1997, 1998 a, 1998 b, 2000; Brisch, Grossmann/Grossmann 2002; Köhler 1998; Spangler, Zimmermann 1995). Ich beschränke mich nachfolgend auf die Darstellung der drei von Ainsworth entwickelten und validierten Kategorien der „sicher, unsicher–vermeidend oder unsicher–ambivalent“ organisierten Bindung des Kindes zur Mutter bzw. zum Vater“, die ich der Übersicht bei Main (1995) entnehme:

„Kinder wurden als *sicher* (Hervorhebung: G.R.) klassifiziert, wenn sie Anzeichen dafür zeigten, dass sie die Eltern während ihrer Abwesenheit vermissten, bei der Wiedervereinigung Nähe und Kontakt suchten und dann wieder zum Spiel zurückkehrten. ... die Mütter sicher gebundener Kinder (zeigten) erheblich mehr Feinfühligkeit und Responsivität gegenüber den Signalen und Kommunikationen ihrer Kinder als die Mütter unsicher–vermeidend und unsicher ambivalent gebundener Kinder. ...

Als *unsicher–vermeidend* (Hervorhebung: G.R.) (wurden) Kinder beurteilt, wenn sie während der Trennung keine Anzeichen von Belastung zeigten, während der Wiedervereinigung die Bezugsperson vermieden und ignorierten und während der ganzen Situation ihre Aufmerksamkeit sehr stark den Spielsachen oder anderen Objekten zuwandten. ... eine Vermeidung der Mutter in der „Fremden Situation“ (hing) mit zurückweisendem Verhalten der Mutter zuhause zusammen. ... Verhaltensaufzeichnungen zeigten, dass sie die Kinder aktiv abwiesen, wenn diese versuchten, Zugang zu den Müttern zu finden. ...

Als *unsicher–ambivalent* (Hervorhebung: G.R.) (wurden) Kinder beurteilt, wenn sie während der gesamten Fremden Situation ständig damit beschäftigt schienen, herauszufinden, wo die Bezugsperson war oder was sie tat, gleichzeitig aber unfähig waren, sich zu beruhigen und zum Spiel zurückzukehren, wenn die Bezugsperson wiederkam. Dabei zeigten sie oft eine andauernde Belastung, Ambivalenz und Ärger. ... Beobachtungen zuhause zeigten, dass Mütter von unsicher–ambivalenten Kindern sich nicht vorhersagbar verhielten, sie in ihren Autonomiebestrebungen entmutigten und unfeinfühlig gegenüber den Signalen ihrer Kinder waren“ (a. a. O., 123 f.).

Main und Westen (1981) sowie Main und Hesse (1995, 2002) haben eine weitere Bindungskategorie, die der Desorganisation/Desorientiertheit eingeführt. Völlig unerwartet zeigten Kinder in der Fremde–Situation in Gegenwart ihrer

Bezugspersonen desorganisiertes Verhalten. In dem fraglichen Experiment, in dem Kinder und ihre Bezugspersonen nicht getrennt waren, erschien ein Clown an der Tür und blieb dort etwa 30 sec. mit unbeweglichem Gesicht stehen:

„Die meisten Kinder reagierten ... eher unbeeindruckt oder wandten sich zur Bezugsperson zur Rückversicherung oder zum Trost. ... (einige) Kinder verhielten sich allerdings ganz anders. Das erste Kind starrte den Clown mit zunehmender Furcht an und begann ein verzweifelteres unvergeßliches Schreien. Die Tränen rannen sichtbar über seine Wangen, und sein Körper spannte sich an, um die Position aufrecht zu erhalten, während es zum Clown schaute, obwohl es so aussah, als ob es in seiner Angst nach vorne zusammenklappen würde. Es schien wie festgewurzelt in seiner Angst, gleichsam wie in einem Alptraum“ (Main 1995, 127 f.).

Auffällig ist hier und in weiteren Fällen, dass diese Kinder offensichtlich keinen Schutz oder Trost von ihren Bezugspersonen erwarten oder nach Alternativen suchen. Ein Kind entfernte sich noch von seiner Mutter, um z. B. die Stirn an die Wand zu legen und war dem Clown nun rückwärts zugewandt und ein anderes „fiel vor Angst in sich zusammen und kroch schluchzend unter einen Stuhl. Es blieb dort schluchzend und allein mit dem Kopf unter dem Stuhl verborgen ... und wir bemerkten keinen Hinweis, daß es um die Anwesenheit der Mutter wußte.“ (a. .a. O., 128). Main und Hesse bezeichneten dieses Verhalten als “the look of fear with no–where to go ... Unfähig, ihre Angst zu unterdrücken, hatten sie keine Lösung für ihre Angst, und sahen auch keinen Ort, wo sie sich hinwenden konnten“ (a. a. O.). Während sicher gebundene (sechsjährige) Kinder z. B. im Separation–Anxiety–Test auf den vorgelegten Bildern die emotionale Befindlichkeit des Kindes angemessen beschreiben und im Separation–Completion–Test für die von ihren Bezugspersonen getrennten Kinder „Lösungsstrategien“ entwickeln und in der Testphase kaum gestresst sind, geben die desorganisierten Kinder inkonsistente und widersprüchliche Einschätzungen, die sich über das Spektrum „das Kind fühlt sich gut, fühlt sich schlecht, fühlt nichts“ verteilen, sie entwickeln „bizarre“ Lösungsstrategien wie „sich im Klo einschließen oder sich umbringen“ und sind unruhig (vgl. Dornes 2000, 62 f.; Main und Solomon 1990, Main 1995; Main und Hesse 2002). Während die Kinder mit sicheren und auch mit unsicher–vermeidenden und unsicher–ambivalenten

Bindungsstilen coping-Strategien entwickelt haben, in verunsichernden und sie ängstigenden Situationen zu einer sie tröstenden und zumindest temporär begrenzten inneren Balance zu gelangen, verfügen die Kinder mit desorganisiertem Verhalten offenbar über nur unzureichende oder keine innere Repräsentationen, eine Bindungsfigur zu finden oder sich selbst zu trösten. Es muss vielmehr von einem „Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien“ (Main 1995, 129) ausgegangen werden.¹²³ Bei den desorganisiert gebundenen Kindern fanden sich fast ausnahmslos traumatische Erfahrungen bei dem Kind selbst oder es stellte sich im Adult-Attachment-Interview“ (AAI) heraus, dass eine der Bindungsfiguren traumatisiert war *und* sie solche Ereignisse verdrängt hatte, so dass die traumatischen Erfahrungen nicht in eine *kohärente* Lebensgeschichte integriert werden konnte. Die Kategorie des desorganisierten Bindungsstils stützt sich zwar auf so genannte Risikogruppen, Main und Hesse gehen aber davon aus, dass „weniger markante Beispiele für desorganisiertes Verhalten ... leicht übersehen werden (können)“ (a. a. O., 230). Es darf aber auch nicht übersehen werden, dass die von den unsicher gebundenen Kindern entwickelten Strategien aus der psychischen Not heraus entstanden und ihre Lösungsversuche entwicklungshemmend wirksam und nicht selten mit psycho-somatischen Störungen korreliert sind. Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder sind zwar in der Lage, ihre Aufmerksamkeit auf andere „Objekte“ zu lenken und spielen äußerlich ruhig, die Unterdrückung der emotionalen Befindlichkeit führt jedoch zu einem erhöhten Kortisolspiegel und zu erhöhter Herzfrequenz: Das „objektbezogene Spiel vermeidend gebundener Kinder ist nicht von einem Absinken der Herzrate begleitet, wie er typischer Weise bei voller Aufmerksamkeit zu finden ist“ (Spangler und Grossmann 1993; zit. nach Main 1995, 123). Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsstil sind „in Konfliktsituationen mit anderen Kindern eher in der Täterrolle ..., während Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung häufiger die Opfer darstellen“ (Sroufe und Fleeson, 1986). Das Verhalten der Bezugspersonen der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ist zwar „unvorhersehbar und unangemessen“, d. h. im höchsten Maße verunsichernd, sie sind jedoch „bei Angstverhalten des Kindes“

¹²³ Angesichts solcher und ähnlicher Befunde konstatiert die Neurobiologin Hadley: „... bad attachment is better than none at all ... because those persons are not able to mobilize social connection ...“ (a. a. O., 360 f.).

verfügbar (vgl. Köhler 1998, 373, Tabelle 1). In der bereits zitierten Studie von Sroufe und Fleeson wurde die Interaktion mit Lehrern und von zuvor getesteten Kindern untersucht, wobei den Lehrern die Bindungsstile der Kinder unbekannt waren. Die unsicher–vermeidend gebundenen Kinder erlebten vonseiten der Lehrer „ärgerliche Zurückweisung“ („Täterrolle“; s. o.), die unsicher–ambivalent gebundenen „wurden für hilflos gehalten und entsprechend behandelt“ (Opferrolle; s. o.), mit den „sicher gebundenen Kindern (gingen) die Lehrer eher angemessen (um)“. (Sroufe und Fleeson 1986; Übersetzung nach Main a. a. O.). In Langzeitstudien konnte die hohe Prognosevalidität der Bindungsstile gesichert werden. Die Prognosevalidität beinhaltet nicht nur, wie Grossmann, Grossmann (a. a. O.) dokumentieren, die Vorhersagbarkeit der „Partnerwahl“. Die von Sroufe, Fleeson (1986; s. o.) durchgeführte Untersuchung validiert zugleich auch die *präformierende Wirkung* der Bindungsstile in allen intersubjektiv zu gestaltenden Verständigungsprozessen. Diese präformierende Wirkung entspricht dem Theorem von den „lebensstiltypisch“ organisierten Beziehungsformen in der Individualpsychologie. Eine gleichfalls auf die Sozialisationsinstanz Schule bezogene Explikation dieses individualpsychologischen Theorems legte Heisterkamp bereits 1982 vor. Wenn nämlich Sroufe und Fleeson zu dem Ergebnis kommen, dass Lehrer mit den Kindern, die über einen „sicheren“ Bindungsstil verfügen, „angemessener“ umgehen als mit den unsicher und ambivalent gebundenen Kindern, kann davon ausgegangen werden, dass die Beziehungsdynamik durch *unerkannte* Übertragungs– und Gegenübertragungsprozesse gesteuert wird. Die lebensstiltypischen Beziehungsangebote der unsicher und ambivalent gebundenen Kinder werden von den Lehrern nicht modifizierend, sondern jener Spezifik entsprechend „beantwortet“. Beim hilflosen Schüler treten Lehrer in den vom Kind/Schüler erwünschten „Versorgungszirkel“ (Heisterkamp 1982, 152) ein, beim ablehnend–aggressiven Schüler geraten sie in den aversiven Zirkel. Sowohl die dargelegten Ergebnissen der Bindungsforschung als auch das aus der Psychotherapieforschung bekannte und hinreichend validierte Theorem von Übertragungs– / Gegenübertragungsprozessen lassen es als unumgänglich erscheinen, dass Lehrer damit vertraut sein sollten, die *emotionalen* und *lebensstiltypischen* Ausdrucksbewegungen von Schülern „lesen“ zu können.

12.4 Das Grundbedürfnis nach Aversion/Assertion und die Genese der Aggression

12.4.1 Die Konfusion zwischen dem explorativ–assertiven und dem aversiven System

Das aversive und das explorativ–assertive System werden von „psychoanalytischen Theoretikern häufig zu einem System zusammengezogen“ (Lichtenberg et al. 2000, 86). Dieses undifferenzierte Vorgehen resultiert aus der Trieblehre, das die menschliche Psyche nach dem physikalischen *Polaritätsprinzip* und dem Diktum vom „natürlichen“ Zerstörungspotenzial konstruiert. Die „... confusion between assertion and aggression that is encountered in our society“, so Stechler in einer Untersuchung über die klinische Relevanz der übersehenen Differenz. Sie gehe zurück auf die psychoanalytische Metatheorie: „... the theory has *definitely promulgated* the viewpoint that all motives and wishes are subsumed under either libidinal or aggressive instincts “ (Stechler 1987, 349; Hervorhebungen: G. R.). Wiederum führen die Befunde der Säuglings– und Kleinkindforschung als auch die der Neurowissenschaften und der Ethologie (!) zu weitaus differenzierteren, beobachtbaren Unterschieden zwischen den Bedürfnissen nach aversivem Rückzug und nach Exploration/Assertion. Aversion und aversiver Rückzug sind von Geburt an zu beobachten und fungieren „als Signalsystem für ein optimales Funktionieren des Bindungssystems, des explorativ–assertiven und des sinnlich–sexuellen Motivationssystems gleichermaßen ...“ (Lichtenberg 1992, 54). Sie signalisieren der Bezugsperson Kummer, Schmerz und Angst und können an den mimisch–gestisch–kinetisch konfigurierten Ausdrucksmustern der Emotionen Ärger und Zorn oder an devitalisierten Körperhaltungen „abgelesen“ werden: „In manchen Fällen wird das Aversionssystem durch nichts weiter ausgelöst als dadurch, daß der Säugling müde vom Saugen ist oder er die Brustwarze nicht richtig erreichen kann. ... wenn sie (die „Körperhaltungen“; G. R.) von der nährenden Person richtig gedeutet und beantwortet werden, (tragen sie) in großem Maße dazu (bei), die physiologischen Bedürfnisse des Kindes erfolgreich zu regulieren“ (a. a. O.). Die Befunde aus der experimentellen Säuglings– und Kleinkindforschung lassen die aus der Trieblehre

deduzierte adultomorphe Sicht auf das genetische Potenzial aversiver Ausdrucksmuster nicht mehr zu. Die nachfolgend dokumentierten Experimente stellen eine knappe Auswahl der in der einschlägigen Literatur dokumentierten Hypothesen generierenden und diese Hypothesen validierenden Studien dar:

„Bower (1971) brachte einen „schädlichen Geruch“ von Ammoniak in die Nähe von zwei Stunden alten Säuglingen, sie drehten ihren Kopf energisch vom Schadstoff weg. Emde (1981) legte drei Wochen alten Kindern ein leichtes Tuch über das Gesicht. „Einige Kinder gebrauchten die Arme und den Kopf, um das Tuch loszuwerden, wobei ihre Gesichter Kummer erkennen ließen; andere schlossen ihre Augen und zogen sich in Schlaf zurück ...“. Beebe und Stern (1977) erschreckten in ihrer bereits ausführlich dargestellten engagement–disengagement Studie ein Kind durch ein lautes Geräusch. Es reagierte mit Schreien, bog sich nach hinten, die Arme hoch emporgehoben, die Beine meist gestreckt, dann wie wild um sich schlagend. Etwas älter geworden, brachte es sein Missfallen gegen die Versuche der Mutter, ihm einen gefütterten Overall anzuziehen, dadurch zum Ausdruck, daß es einen Buckel machte und sich mit völlig steifem Körper dagegen wehrte. Ein anderes Kind im selben Alter leistete dadurch Widerstand, daß es so schlaff wie ein Mehlsack wurde. In einem anderen Fall näherte sich ein Erwachsener einem Kind nicht im Rahmen des kindlichen Gesichtsfeldes, sondern so, daß der Kopf des Erwachsenen unmittelbar über dem Kind auftauchte. Das Kind wandte den Blick ab, drehte Kopf und Körper weg, zeigte Unbehagen und fing an zu weinen“ (vgl. Lichtenberg 1992, 54 f., Lichtenberg et al. 2000; weitere Dokumentationen bei Dornes 1997, 1998, 2000, Stern 1992).

Die Beispiele entsprechen dem common sense alltäglicher Erfahrungen und mögen daher auf den ersten Blick trivial erscheinen. Was der alltagstheoretische Blick aber leicht übersieht, ist die im status nascendi beobachtbare „Tatsache“, dass das aversive System als *reaktives* angelegt ist und Schutzfunktionen übernimmt. Das gilt nicht nur für Gefahrenquellen, die – der ethologischen Sicht nahe stehend – das physische Leben bedrohen, sondern auch für Situationen, in denen die Selbst–Kohärenz gefährdet ist. Es sei daran erinnert, dass sowohl das Affektsystem als auch die motivationalen Systeme mit ihren jeweiligen Funktionen zwar eine unveränderliche neurobiologische Grundlage haben, dass die Funktionen sich aber ausschließlich in Abhängigkeit von den psycho–sozialen

Erfahrungen entwickeln werden.¹²⁴ Die von den Säuglingsforschern erfasste hochdifferenzierte Fähigkeit zur Adaption, die in den nahezu synchron verlaufenden „Abstimmungsprozessen“ beobachtet werden konnte, gilt nicht für das aversive System: „Kinder sind im Gegensatz zu ihren Fähigkeiten, sich in anderen Bereichen anzupassen dann relativ hilflos, wenn es um die Entwicklung wirksamer aversiver Motive geht. Mit Ausnahme der Herabsetzung allgemeiner Spannung durch Schreien sind kindliche Aufregung, Schaukeln und Schlagen mit dem Kopf sowie Widerspruchs- und Rückzugsmuster, mit denen das Kind auf die Welt kommt, relativ unwirksame Mittel, um aversive Situationen zu beenden.“ (Lichtenberg a. a. O., 57). Die Möglichkeit, ein seiner Funktion adäquates aversives System entwickeln zu können, ist abhängig von der Qualität der Bindungsparameter. Die Bezugspersonen der sicher gebundenen Kinder unterstützen die assertiven Bedürfnisse des Kindes und können aversive Ausdrucksformen (Ärger, Zorn, Wut) der Kinder in Abhängigkeit von deren Alter durch „Hilfestellungen“ beenden, wenn das Kind z. B. ein Spielzeug nicht erreichen kann. In einem stabilen Beziehungssystem ist die Bezugsperson auch in der Lage, die temporär begrenzte Abwendung des Kindes anzuerkennen, „... einfühlsam ihre ‚Empathie‘ ... vorübergehend aufzugeben und sich auf echte Auseinandersetzungen mit dem Kind einzulassen ...“. (a. a. O., 55). Der Ärger hat eine für die Bindung „katalysierende“ Funktion, wenn die Bezugspersonen in der Lage sind, die „vertraute Nähe“ wieder herzustellen (vgl. a. a. O., 54). Die Dyaden der unsicher gebundenen Kinder sind hingegen signifikant korreliert mit einem eingrenzenden, die explorativ-assertiven Bedürfnisse des Kindes unterdrückenden Erziehungsstil der Bezugspersonen, die kaum oder gar keinen Widerspruch (Ärger und Zorn des Kindes) zulassen. Hier beginnt dann der die weiteren Beziehungsepisoden präformierende Kampf um „Assertion“. Bei chronischen Verletzungen der Grundbedürfnisse nach Assertion und Aversion bilden diese schließlich eine unheilvolle Wirkungseinheit. Die daraus resultierenden *beobachtbaren* Erscheinungsformen geben kaum noch einen Hinweis auf die übergangenen Bedürfnisse nach Exploration/Assertion einerseits

¹²⁴ Es besteht hier kein Unterschied zwischen der „Hardware“ und der „Software“ (vgl. den „Exkurs“ Kap. 11.4), m. a. W. bilden die im biologischen „Programm“ angelegten Funktionen im Verlauf ihrer Entwicklung zugleich die Grundlage der „Betriebssysteme, d. h. des gesamten Selbstsystems.

und Aversion andererseits. In Erscheinung treten nur noch aggressiv–unterdrückende Beziehungsformen:

„In those families in which the parents perceive the child's assertive moves around the pursuit of the child's own plan as an expression of aggressive challenge from the child, the parental pattern is likely to be one of thwarting, controlling, and perhaps punishing. This in turn does pose a true narcissistic threat to the child and mobilizes the child's self–protective reactions. Each partner in the interaction perceives him/herself to be threatened, and a self–sustaining loop of aggression and counteraggression becomes established” (Stechler 1987, 352).

Dem heranwachsenden Kind fehlen in derartigen Beziehungssystemen „Lernmöglichkeiten“, aversive und assertive Bedürfnisse intersubjektiv regulieren zu können. Es kann davon ausgegangen werden, dass *unsicher gebundene Bezugspersonen* nur über unzureichende Repräsentationen tragfähiger assertiver und aversiver „Modellszenen“ verfügen, Ärger, Zorn und Wut der Kinder unterliegen dann – sowohl aufseiten der erwachsenen Bezugspersonen als auch in der Selbstrepräsentanz des Kindes – der undifferenzierten, emotionalen Wertebilanz „Aggression“.

Die von Lichtenberg eingeführte Unterscheidung von Exploration/Assertion und Aversion kann neurobiologisch und –physiologisch – „ ... without the modification that both the assertive and the aversive systems bifurcate from a common *exploratory* system ... (Hadley a. a. O., 338; Hervorhebung: G. R.) validiert werden. Besonderer Beachtung bedarf die „Tatsache“, dass vonseiten der Neurobiologie und der Ethologie die beobachtbaren distinkten *Emotionen* als Indikatoren der unterscheidbaren Grundbedürfnisse herangezogen werden. Hadley geht im Konsens mit anderen Neurobiologen (vgl. Hadley a. a. O.) von zwei voneinander unterscheidbaren organisierenden Modi der motivationalen Systeme aus: erstens dem neuronalen Feuern, ausgelöst durch gewöhnliche innere und äußere Stimuli, es unterliegt einem *vergleichenden* Prozess im limbischen System und bildet das neurobiologische Substrat für „Wiederholungen“; zweitens dem „Freude–Schmerz–(Angst)Prinzip“, dessen Aktivierung oder Unterdrückung abhängig ist vom *erfahrenen* „matching“ / „fitting together“ und den in diesem Prozess erlebten *Emotionen*. Die Aktivitäten des

explorativ–assertiven und des aversiven Systems lösen das Erleben von Befriedigung aus und interagieren mit dem Freude–System. Zufriedenheit stellt sich nach einer Problemlösung (pattern match) ein und ist qualitativ von Freude/Glück zu unterscheiden (vgl. Hadley a. a. O., 337-342). Pankseep (1998) nimmt keine explizite Unterscheidung zwischen explorativ–assertivem und aversivem Verhalten bzw. Bedürfnissen vor, kommt aber zu einem mit den Befunden von Hadley und mit der Taxonomie von Lichtenberg übereinstimmenden Ergebnis. Er beobachtet in seinen experimentellen Studien an Tieren und Menschen nach „direkter Stimulation bestimmter Netzwerke und Areale ... *drei* direkt auslösbare Schaltkreise ...,

die affektive Attacke ... mit Haarsträuben, autonomer Erregung, Fauchen und Knurren. Dieser Zustand ist unangenehm, denn die Tiere lernen sehr schnell, sie zu beenden ... Auch bei Menschen tauchen unangenehme internale Zustände auf. Die Schaltungen sind sehr eng mit dem Angst–System verbunden. Das Verhalten ist *laut* und *auffällig* und hat wohl auch die Funktion, den die eigenen Intentionen ... störenden Gegner zu vertreiben. ... *Beuteaggression ist still*. Man beobachtet wohlkoordinierte Bewegungsabläufe und sehr gezielte Sprünge. Es ist sehr dicht mit dem positiven, reizsuchenden Suchsystem verbunden und führt zu Selbststimulationen. ... Diese Stimulation wird von Tieren sehr schnell verstärkt, weil der Zustand angenehm ist, d. h. die Tiere verlängern solche Zustände, wenn sie können. Es gibt also eine Verbindung zur *Freude*. ... *Die beiden Aggressionssysteme sind also* – zumindest was die neuronale Verschaltung betrifft – *sehr verschieden* ... (zitiert nach Krause 2001, 950 f.; Hervorhebungen: G.R.).¹²⁵

Die phylogenetisch aus einer Entwicklungslinie stammenden, sich dann aber voneinander differenzierenden Systeme Exploration/Assertion und Aversion übernehmen die Funktion eines *stimulierenden* „basic equipment(s)“ (vgl. Hadley a. a. O., 338, 361 f.). Dieser neurowissenschaftliche Befund stützt die Befunde der beobachtenden Säuglings– und Kleinkindforschung und der Psychotherapieforschung, die den „interdisziplinären Dialog“ suchen und bemüht sind, dessen Ergebnisse in eine zu revidierende psychoanalytische Metatheorie zu transformieren. Hier wie dort übernehmen die distinkten Emotionen, d. h. die beobachtbaren mimisch–gestisch–kinetischen Ausdrucksbewegungen eine „gate–

¹²⁵ Der Vollständigkeit halber sei die dritte von Pankseep entwickelte Klassifikation der Aggressionssysteme genannt. Pankseep erfasst damit die rivalisierenden Kämpfe zwischen erwachsenen männlichen Tieren“ (Krause a. a. O.).

function“ für das jeweilige motivationale System. Exploration/Assertion sind *primär* mit Neugier, Interesse und – in Abhängigkeit von den Erfahrungen – mit Freude und Zufriedenheit korreliert und bewirken Veränderung und Entwicklung. Die „stille Beuteaggression“ mit hoher zielgerichteter Präzision bei Tieren entspricht der „wachen Aufmerksamkeit“ mit ruhiger und regelmäßiger Herzfrequenz und der damit korrelierenden Kortisolausschüttung beim *problemlösenden* Menschen. Weder bei Tieren noch bei Menschen kann ein von „Natur“ aus gegebenes, das Verhalten steuerndes Zerstörungspotenzial beobachtet werden: „There is no evidence in the neurophysiological literature for an aggressive ‚drive‘ ...“ (Hadley a. a. O. 363). Das unter „Aggression“ subsumierte Kampfverhalten hat aus ethologischer Sicht die Funktion der Schadensbegrenzung: „Wutaggression“ reguliert die „innerartlichen Sozialbeziehungen“ (vgl. Krause a. a. O.) und hat eine analoge Funktion beim Menschen. Die „Beuteaggression“ hingegen, dem explorativ–assertiven Bedürfnis des Menschen vergleichbar, hat eine die *Artgenossen schützende Funktion*, denn diese werden, weil der gemeinsamen Spezies zugehörig, nicht angegriffen. Diese Schutzfunktion versagt hingegen beim Menschen, d. h. *die menschliche Destruktivität hat keine Entsprechung in der Ethologie* (!). Die (explorative) Beuteaggression und das sich später in der Phylogenese davon differenzierende System Exploration/Assertion sind bei Aktivierung (s. o.) mit ähnlichen Zuständen korreliert. Bei Tieren kann ein Zustand von (zufriedener?) Ruhe und beim Menschen können Zustände von Zufriedenheit und Freude beobachtet werden. Beuteaggression und Exploration/Assertion verlangen somit die „intelligentesten Leistungen. Hier, dürfen wir annehmen, sind die schwersten Entgleisungen in Bezug auf (menschliche) Destruktivität zu erwarten“ (Krause a. a. O.). Diese „Erwartung“ von Abweichungen von den aus der Ethologie bekannten Indices unterscheidbarer Verhaltensmuster ist begründet durch die Spezifika des Affektsystems und die der motivationalen Systeme. Diese Systeme sind, daran sei erinnert, mit einem Höchstmaß der Offenheit und der Fähigkeit zur Adaption ausgestattet, sie ermöglichen Kreativität und bilden die Bedingung sine qua non der Evolution. Zugleich ist, wie bereits ausgeführt, die Entwicklung des epigenetisch vorhandenen Potenzials ausschließlich abhängig von den Beziehungserfahrungen. Die validierte Spezifik – der Feuerungsdichte (s. o.) – der den jeweiligen motivationalen Systemen zugehörigen Affekte bildet eine

gleichsam selbstreferentielle „Methode“, die mit größtmöglicher „Treffsicherheit“ die Nähe oder Distanz zu den Parametern des „erwartbaren“ affektiven Zustandes anzeigt. Abweichend von den Befunden der Ethologie sind z. B. beim Menschen nach einer „Problemlösung“ nicht selten der erwartbaren Zufriedenheit, der Freude und/oder des Glücks Gefühle von Sieg und Triumph beigemischt. Letztere können sowohl begrenzt sein auf spezifisch konfigurierte Beziehungssysteme als auch zu einer andauernden, dann die Persönlichkeit *strukturierenden* Erlebnisform mutieren. Zufriedenheit und Freude werden dann überlagert durch das Gefühl der Überlegenheit. Vorausgegangen sind hier aber immer die Erfahrungen des Kindes, das sich „am Ende einer Auseinandersetzung völlig im Stich gelassen, isoliert, erniedrigt, verletzt und zerschlagen“ fühlt ... und, um die innere Balance wiederherzustellen, „sich nach außen keinerlei Zeichen (des) Schmerzes anmerken“ (Lichtenberg 1992, 64) lässt. Als Folge der Auseinandersetzung im Anschluss an Neugier und Selbstbehauptung entstehe, so Lichtenberg (a. a. O.) weiter, eine „aversive Gefühlslage“, die bei Rivalitäten in Hass gegen und Unterwerfung den/des Anderen umschlägt. Es ist evident: Sieg und Triumph sind mit Täter–Opfer–Beziehungen, mit Herrschaft und Unterwerfung korreliert. Dem beobachtbaren Spektrum von der Herabsetzung und Unterwerfung bis zur Vernichtung des Anderen, das in der Triblehre auf den natürlichen Aggressionstrieb des Menschen zurückgeführte Verhalten, geht die Erfahrung der *Desidentifikation* von und mit dem Anderen auf der interpersonellen oder mit einer ganzen Gruppe auf der kollektiven Ebene voraus. Diskriminierung der Anderen und die eigene Überhöhung sind das Ergebnis von *erlernten* „Kulturtechniken“, die sowohl in den Sozialisationsinstanzen „demokratisch“ legitimer Ordnungssysteme wie auch z. B. in der Apartheitspolitik mittels Rassendiskriminierung strukturell verankert sind. Zu konstatieren ist nämlich, dass die mit der Überlegenheit korrelierte Separation vom und die Isolierung des Anderen, die dem „Entzug der Artgenossenschaft“ ...“ entspricht, „kein naturwüchsiger Prozeß (ist), Kinder unter sich benutzen keine Rassenmerkmale ... Alle diese Desidentifikationen (mit dem/den Anderen; G. R.) müssen *implantiert* werden“ (Krause a. a. O., 952; Hervorhebung: G. R.). Die Desidentifikation mit den Anderen ist korreliert mit der Spezifik des Schamgefühls, welche ihrerseits nicht

nur als sicherer Indikator des basalen Bedürfnisses nach Zuwendung und Zugehörigkeit gilt, sondern zugleich regulierende Funktionen übernimmt.

12.4.2 Das Schamgefühl als zentraler Organisator der Selbst-Kohärenz

Das Erleben von Scham zeigt unmissverständlich sowohl die Trennung von den bedeutungsvollen Anderen als auch die Verletzung des Bedürfnisses nach Aversion/Assertion an. Hier wie dort ist die Selbst-Kohärenz bedroht, d. h. der Betroffene ist sich seiner Integrität nicht mehr sicher. In beschämenden Situationen haben die Betroffenen den Wunsch, im Erdboden zu versinken, um nicht mehr vom Anderen „gesehen“¹²⁶ werden zu können. Es kann als gesichert angenommen werden, dass das Schamgefühl innerhalb des motivationalen Systems der Bindung eine herausragende Funktion einnimmt. Lewis fasst diesen Befund wie folgt zusammen:

„... shame ... can be understood ... as ... mean(s) by which we maintain our fundamental affectional ties.” ... (Scham gilt als; G.R.) „... the response to ‚loss of love‘ ... (it) is the foundation of attachment (on both sides), and it is the price we pay for attachment. ... Shame is the state in which one ‘accepts’ the loss of the other ...” (Block Lewis 1990, 245).

Das temporär begrenzte Erleben von Scham hat in stabilen Beziehungssystemen mit „sicheren“ Bindungsmustern eine restitutive Funktion. Die eindeutigen Indices der Scham zeigen den drohenden Selbstverlust an und lösen bei der Bezugsperson unmittelbar eine schützende und tröstende Zuwendung aus. Auch Ärger und Zorn des Kindes über (notwendige) Beschränkungen im Streben nach Assertion/Exploration können von der Bezugsperson mit „sicheren“ Bindungsstilen „gesehen“ werden; Ärger, Wut und Zorn des Kindes bedürfen gleichermaßen wie Freude der „Anerkennung“ durch den bedeutungsvollen Anderen: Werden diese

¹²⁶ Das Bedürfnis, vom Anderen „nicht gesehen“ sowie jenes, „gesehen“ zu werden, sind die Manifestationen par excellence der „primären Intersubjektivität“ und der weiter differenzierten „intersubjektiven Bezogenheit“. Von den bedeutungsvollen Anderen „gesehen“ zu werden, ist ein Synonym für die Erfahrung, als *Subjekt*, dem das gesamte Spektrum seiner basalen Bedürfnisse zugänglich ist, *anerkannt* zu sein und gleichwohl – auch in der Differenz – der Zugehörigkeit zu den bedeutungsvollen Anderen sicher sein zu können. Beschämung und das Erleben von Scham zeigen vor diesem Hintergrund die *Trennung* von den (bedeutungsvollen) Anderen oder – auf gesellschaftlicher Ebene – die Desidentifikation von der eigenen Spezies an.

emotionalen Zustände des Kindes übergangen oder gar ironisiert, entsteht die mit Scham korrelierte Unsicherheit über das eigene Erleben. Wenn Bezugspersonen das Schamgefühl des Kindes „übersehen“ oder ironisieren, kann zumindest hinterfragt werden, inwieweit ihnen selbst der Zugang zu den eigenen schamvollen Erlebnissen möglich ist. Die dauerhaft erfahrene Zurückweisung und Ablehnung führt zu tiefen Verunsicherungen nicht nur über das eigene Verhalten, die eigenen Ziele und Wünsche, sondern über die „Anerkennung“ als Subjekt. Der Betroffene erlebt sich mit einem „Makel“ behaftet (vgl. Hilgers 1996, 188) und schreibt sich selbst die in Schuldgefühle transformierte Verantwortung für die fehlende Integrität zu. Die chronisch gewordenen Scham- und Schuldgefühle schlagen um in offene oder unterdrückte Wut und bilden ein Amalgam aggressiv-zerstörerischen Potenzials. Die – zu einem „automatisierten“ Regulationsmodus mutierte – (Scham-)Wut-Aggressions-Spirale verspricht, das ersehnte Gefühl von Effektivität und Kompetenz herzustellen. Mit dem aggressiven *Akt* der Beschämung/Vernichtung des Anderen kann aber nur ein temporär begrenztes und dazu höchst fragiles Selbstwertgefühl erreicht werden: Die Gefühle des Sieges und Triumphs über den Anderen haben keinen Nachhaltigkeitseffekt; sie sind m. a. W. nicht geeignet, einen Beitrag zur Selbst-Kohärenz jenseits von Gefühlen der unbewusst generalisierten Insuffizienz und Inkompetenz zu leisten. Die zu einem Persönlichkeitsmerkmal gewordene, sich „wiederholende“ Kette aus Scham-Wut-Aggression zeigt nur noch die „Umkehrung“ der Scham. Nicht mehr „einzusehen“ ist, weder vom Betroffenen selbst, weil dieser Organisationsmodus der Spezifik des „dynamischen Unbewussten“¹²⁷ entspricht, noch vom Beobachter (!), die vorausgegangene mehr oder weniger hochgradige „Kontamination“ (vgl. Stechler, a. a. O.) von Assertion und Aggression sowie das verletzte Bedürfnis nach Zuwendung, Schutz und Zugehörigkeit.

Besonders in institutionell abgesicherten asymmetrischen Beziehungssystemen können unerkannt subtile Formen der Beschämung des Anderen mit dem Ziel der eigenen Überhöhung vermutet werden. Hier entstehen die Täter-Opfer-, Herrschaft-Unterwerfung-Konstellationen, die mit den Gefühlen von Überlegenheit, Sieg und Triumph einhergehen und Desidentifikation bewirkt. „Die Desidentifikation bedeutet aber immer auch Projektion und Verleugnung auf der

¹²⁷ vgl. die Ausführungen zum „dynamischen Unbewussten“ in Kap. 13

Seite der Täter. Nicht nur das Opfer ... hat ein schweres Problem mit der Kohärenz des Selbst. Der Täter, der sich mit dem Opfer desidentifiziert, hat ein ähnliches Problem. ... (ihm; G.R.) fehlen die beschämenden Anteile in der Selbstrepräsentanz“ (Krause a. a. O., 955). Schambesetztes Erleben unterliegt sowohl auf der subjektiven, der intersubjektiven als auch der kollektiven Ebene besonders „stabilen“ Abwehrstrategien, die, wie von Lewis dargestellt, bereits von Darwin beobachtet wurden (vgl. a. a. O., 234). Erwachsenen, denen der *reflexive* Zugang zum Erleben beschämender Situationen möglich ist, sind die Erinnerung sowohl an die somatischen Indices „blushing, sweating, and palpitations ... “; als auch an deren seelisches Korrelat „the impulse to avoid shame“ (Lewis a. a. O., 242) *gegenwärtig*. M. a. W. ist selbst der *Vorgang* der Erinnerung von Scham begleitet und aktiviert – in einer Beziehungskonstellation – auch beim Anderen Schamgefühle. Bei dauerhaft erlebter Beschämung entsteht schließlich „the shame of being ashamed“ (Block Lewis a. a. O., 234), so dass die *Vermeidung* der antizipierten Scham zu einem „mächtige(n) Regulierungsgeschehen“ (Krause a. a. O., 947) sowohl in Beziehungen mit den Anderen als auch in der Selbstrepräsentanz mutiert. Das nicht in das Selbstkonzept integrierte Schamerleben verhindert die Zuwendung und das Gefühl der Zugehörigkeit zur Spezies Mensch, die für alle ihre Mitglieder Gültigkeit hat. Desidentifikation vom Anderen bedeutet, dass er nur in seiner Minderwertigkeit und Unterlegenheit anerkannt wird: „ ... ohne stinkende Niggerjuden gibt es so wenig einen Herrenmenschen, wie es ohne Pöbel einen Feudalherren geben kann“ (Krause a. a. O., 955). Die strukturell – in Sozialisationsinstanzen und in den „Kulturtechniken“ politischer Ordnungssysteme – implementierten Beschämungen ausgewählter Gruppen bewirken die „chronische Vermeidung jeder Ansätze von Schamreaktion speziell im Körper.“¹²⁸ Die Personen ... bekommen eine bestimmte Stimmintonation und Prosodie, die gewissermaßen deshalb hybride ist, weil sie gar keine Scham mehr zulässt. Die Aufrechterhaltung solcher psychischen und sozialen Demarkationslinien erfordert schwerste erzieherische und intrapsychische Arbeit. Sie kann letztendlich nur dauerhaft gelingen, wenn der aktuelle Jäger seine ehemals erlebten beschämenden Beuteopfererfahrungen absplattet und auf die rezenten Opfer projiziert“ (Krause a. a. O., 952). Von hier

¹²⁸ Hier bezieht sich Krause auf Reich (1931).

aus betrachtet ist „die Triumphhaltung der Jäger ... eigentlich eine Umkehrung der Schamreaktion ...“ (Krause a. a. O.; Hervorhebungen: G. R.), die den – einst und derzeit – drohenden Verlust des fragilen Selbstwertgefühls verhindern soll.

Dem Schamgefühl kann eine zentrale sowohl selbst– wie auch beziehungsregulierende Wirkung zugeschrieben werden. Seine originäre Funktion übernimmt es im motivationalen System der Bindung, es zeigt mit hoher Zuverlässigkeit den (drohenden) Verlust der Zugehörigkeit zu den (bedeutungsvollen) Anderen und den Verlust der Integrität an. Obgleich Scham in allen motivationalen Systemen zu beobachten ist, validiert sie auch dort die von Lichtenberg vorgeschlagene hierarchische Ordnung der Grundbedürfnisse, wonach die Erfahrungen um das Grundbedürfnis nach Zuwendung und Zugehörigkeit eine führende Funktion in der Entwicklung der übrigen basalen Bedürfnisse und damit der Selbst–Kohärenz einnehmen. Diese führende und in besonderem Maße in die weiteren motivationalen Systeme streuende Funktion, die das Bindungsbedürfnis einnimmt, soll mit einem Befund aus der Bindungsforschung illustriert werden. So zeigen Experimente, die um das Thema „Trennung – Wiedervereinigung“ zentriert sind, dass „ ... Even with secure attachment, reunion after separation is apparently experienced with a *mixture of pleasure and some hint of shame*.“ (Block Lewis a. a. O., 246; Hervorhebungen: G. R.). Hier bedarf der Aufbau der Versuchs–Situation, in der die Kinder für kurze Zeit einer ihnen fremden Umgebung mit ihnen fremden Personen überlassen sind, der Berücksichtigung. Die Forscher nehmen an, dass das „Nicht–Wissen“ um eine adäquate „coping strategy“ in der „Fremde–Situation“ Scham sowohl über das eigene Unvermögen als auch über den Verlust der vertrauten, schützenden Person auslöst. Dieses Verlusterleben ist insofern mit dem Gefühl der Minderwertigkeit vermengt, als dass es als eigenes Unwert–Sein im Hinblick auf zu erwartenden Schutz und Sicherheit erlebt wird. Wenn von chronischer Beschämung ausgegangen werden muss, ergänzen Befunde aus der Psychotherapieforschung den Zusammenhang zwischen dem Erleben von „loss of love“ und mangelnder Effektivität und Kompetenz. Hier zeigt sich, dass Repräsentanzen mit dem affektiven Kern der Scham mit einer „kognitiven Komponente“ in Form von Intellektualisierung korreliert sind: der Betroffene bewertet den von spezifischen Parametern gekennzeichneten Zustand als sein

persönliches Versagen und erlebt sich nachhaltig als „unfähig“ und minderwertig., Auf ein umfangreiches Datenmaterial gestützt validiert: Block Lewis:

„ ... a significant correlation between ... shame measures and the extent to which people use internal, stable, global attributions for failure, especially blaming their own ,characters.’ ... *Shame may be understood as the affective state that accompanies low self-esteem*“ (a. a. O., 238 f.; Hervorhebungen: G. R.).

Hier schließt sich der Kreis: Die Gefühle des Versagens, der Unfähigkeit und der Minderwertigkeit sind schambesetzt, und das chronische Minderwertigkeitsgefühl gilt als Manifestation eines „generalisierten Schamgefühls“ (vgl. Hilgers, a. a. O., 203). Erlebte Schamgefühle können erst dann in das Selbstkonzept integriert werden, wenn sie mit den bedeutungsvollen Anderen, d. h. intersubjektiv geteilt werden konnten. Erst wenn der bedeutungsvolle Andere z. B. die Wiedergutmachung annimmt und/oder die erlittene Verletzung „anerkennt“, kann auch die restitutive Wirkung entfaltet werden. Das gegen die eigene Spezies gerichtete Aggressionspotenzial sowie die Auto–Aggression sind signifikant mit erlittener und verleugneter Scham korreliert.

12.5 Das Grundbedürfnis nach Exploration/Assertion

Die motivationalen Systeme der Bindung und der Exploration/Assertion stehen in einer höchst empfindlichen, dialektischen Spannung zueinander. Auf der Grundlage der im interdisziplinären Dialog gewonnen Befunde überwindet das Modell der dialektischen Spannung zwischen jenen Grundbedürfnissen das Abhängigkeits–Autonomie–Modell. Die basalen Bedürfnisse nach Bindung und Zugehörigkeit einerseits sowie Selbstbehauptung und der mit ihr assoziierten Exploration andererseits können nicht als einander entgegen gesetzte bezeichnet werden. Es zeigt sich vielmehr, dass das „erlernte“ Bindungsmuster einen nachhaltigen Einfluss sowohl auf die Entwicklung explorativen Verhaltens als auch auf die in enger Affinität zu ihm stehenden Entwicklung von Selbstbehauptung nimmt. Beide Systeme zeichnen sich durch selbst–induzierte Stimulussuche aus. Der Säugling, dessen physiologische Bedürfnisse gestillt sind, beginnt im state der

„wachen Aufmerksamkeit“ seine Umgebung visuell, auditiv und später auch durch Veränderungen der Position zu erkunden (vgl. Lichtenberg 1991 a; Stern 1992, 1993, 1997; Trevarthen 1977). Trevarthen (1977, 256-266) dokumentierte z. B. eine Folge von Videoaufzeichnungen, die die konzentrierten Bemühungen von sechs Monate alten Säuglingen, ein vor ihnen befindliches Spielzeug zu erreichen, erkennen lassen. Wie die beobachtbare primäre Intersubjektivität – als Externalisierung des Bedürfnisses nach Bindung und Zuwendung – bilden auch Exploration und Assertion ein *primäres* Bedürfnissystem: von Geburt an sind Säuglinge „bemerkenstwert gut darauf vorbereitet, sich selbst an der Regulierung ihrer physiologischen Bedürfnisse, ihrer Bindungsbedürfnisse sowie ihrer Bedürfnisse nach Exploration und Selbstbehauptung zu beteiligen“ (Lichtenberg 1992, 57). Das Bedürfnis nach „Beteiligung“ hat eine selbstorganisierende und – stabilisierende Funktion und bildet – interagierend mit dem Bindungssystem – die Grundlage für ein kohärentes Selbst. Stern hat im Rahmen der Konzeptualisierung der Selbst-Entwicklung das „Empfinden der Urheberschaft“ als eine wesentliche Komponente von vier „elementaren Arten der Selbsterfahrung“ und das Erleben von „Urheberschaft“ durch seine besondere Affinität zum explorativ–assertiven System (vgl. Stern 1992, 106 ff.) hervorgehoben. Die „Urheberschaft“ ist mit Gefühlen der Freude über Kompetenz und Effektivität assoziiert. Die tiefenpsychologisch fundierte experimentelle Säuglingsforschung vermutet, dass Freude und Vergnügen über das eigene Vermögen, einen „kontingenten Effekt der sensomotorischen Aktivität“ (Lichtenberg 2000, 61 ff) herbeizuführen, größer ist als die Freude, die durch visuelle oder akustische Stimuli ausgelöst wird. Das in diesem Zusammenhang bereits als „klassisches Experiment“ in die einschlägige Literatur eingegangen ist jenes von Papousek/Papousek (1975). Dabei wurden vier Monate alte Säuglinge

„fünf Sekunden lang vielfarbigen Lichtblitzen ausgesetzt ... Die Säuglinge orientierten sich mit Interesse zum Reiz hin, und dann nahm ihre gerichtete Orientierung, wie es für Reaktionen auf gleichbleibende Reize typisch ist, mit Wiederholung des Reizes ab. Das Experiment war so aufgebaut, daß, wenn die Säuglinge in ihren Bewegungsabläufen den Kopf innerhalb einer bestimmten Zeitspanne dreimal nacheinander um 30 Grad gedreht hatten, die Lichtquelle eingeschaltet wurde. Sobald die Kinder das Licht durch ihre eigene Kopfbewegung einschalteten, änderte sich ihr Verhalten dramatisch. Ihre

Orientierungsreaktionen wurden intensiver, und sie machten fortwährend alle möglichen Bewegungen in dem Versuch, die visuelle Stimulierung wieder einzuschalten. Bis hierher könnte das Experiment einfach ein Beweis für klassische Konditionierung ... gewesen sein. Aber dann machten die Papouseks eine entscheidende Beobachtung. Sie stellten fest, daß die Säuglinge nach mehreren Erfolgen den Kopf um 90 Grad gedreht ließen, obgleich die Lichter nur bei gerader Kopfhaltung zu sehen waren. Außerdem schienen sie nicht mehr aufmerksam zu beobachten. Trotzdem schalteten sie weiterhin die Lichter ein und reagierten *auf ihren Erfolg* mit Lächeln und glücklichem Glucksen“ (Papousek/Papousek 1975; zit. nach Lichtenberg et al. 2000, 64; Hervorhebungen: G. R.).

Der Säugling erlebt hier einen höchst angenehmen emotionalen Zustand – „Lächeln“ und „glückliches Glucksen“ – *außerhalb* einer Beziehungsepisode mit bedeutungsvollen Anderen und erlebt zugleich sich selbst als den Initiator dieses Zustandes. Explorieren und selbst einen erwünschten Zustand herzustellen (Selbstbehauptung) sind mit hochgradig vitalisierenden Gefühlen der Lebendigkeit, Wirklichkeit und Urheberschaft korreliert (Lichtenberg 1991 a, Sander 1983, Stern 1992, 1993, 1997, Trevarthen 1977), die sich in der „Kompetenzlust“ verdichten. Lichtenberg schreibt diesem angestrebten Zustand drei „Quellen der Motivation“ zu: „das Vergnügen, das sich von einem bevorzugten Reiz ableiten läßt, das Vergnügen, Urheber einer begehrten Aktivität zu sein, und das Vergnügen, Urheber der Wiedererschaffung eines früher erlebten, wünschenswerten affektiven Erfahrungszustandes zu sein“ (Lichtenberg et al. 2000, 66). Explorieren und selbstbehauptende Aktivitäten konfliktieren allerdings leicht mit den Motiven der bedeutungsvollen Anderen, so dass in chronisch werdenden Auseinandersetzungen über Assertion der erwünschte Zustand von Kompetenz und Effektivität über den Weg des Ärgers, Zorns und der Wut führt, welcher dann der Selbstbehauptung die notwendige „Schubkraft“ verleihen. In Situationen, in denen Bezugspersonen das Kind vor einer – explorativ–assertiv entstandenen – Gefahrenquelle schützen müssen, geschieht dies häufig in Form von Verboten, die beim Kind „Angst, Scham und Schuldgefühl(e) ... wecken“ (a. a. O., 86). Es sind die alltäglichen Situationen, in denen die Kinder „auf Stühle klettern, die kippen könnten; einem Ball, der auf die Straße rollt, hinterherlaufen; einem anderen Kind Spielzeug wegnehmen; an Mutters Ohrring oder Brille ziehen, um sie zu untersuchen“ (a. a. O.). Der bei einem „Verbot“ schnell aufkommende

Ärger und Zorn des Kindes wird dann von den Eltern – der Alltagspsychologie folgend – als aggressiver Widerstand gewertet, und das Kind wird „beschämt“, als „dumm“ oder „feindselig“ bezeichnet. „Infolgedessen wird das Kind *Selbstbehauptung mit Widerständigkeit verwechseln* und die beständige Durchführung selbstbestimmter Pläne als beschämend und böse ansehen“ (a. a. O., 87; Hervorhebungen: G. R.). Wenn Bezugspersonen in Gefahrensituationen oder in assertiven Auseinandersetzungen eine Kette „Verbot, Scham und Schuld oder grundsätzliche Unfähigkeit“ auslösen, strukturiert diese Folge die unbewusste Selbst-Repräsentanz des Kindes. Zu Lasten einer hinreichend Entwicklung stabilisierender assertiver Bedürfnisse müssen sado-masochistische Strategien konstruiert werden, die die innere Balance, d. h. das Gefühl eines kohärenten Selbst wiederherstellen und erhalten sollen. Die Verwechslung von Assertion und Aggression führt zur Verdichtung von verschiedenen „Varianten pathogene(r) Überzeugungen ... etwa, daß andere Menschen feindselige Unterdrücker seien, denen man sich fügen müsse, daß das Selbst mangelhaft und böse sei und daß man selbstexploratorischen Motiven nicht trauen könne“ (vgl. a. a. O., 87). Wie bereits oben in den Ausführungen zur Scham dargelegt, wird eine von Selbstzweifeln und Minderwertigkeit gekennzeichnete Selbstrepräsentanz etabliert. Es ist kaum zu übersehen: Exploration und Assertion sind „*fest in die kontextuelle Welt der Beziehungen mit anderen eingebettet*“ (a. a. O., 67; Hervorhebungen: G.R.). Die motivationalen Systeme der Bindung und Zugehörigkeit einerseits und der Exploration/Assertion andererseits erweisen sich als „integrale und komplementäre“ (Grossmann/Grossmann 2001, 4 f.). Das Bindungssystem stellt die „Sicherheitsbasis“ her, „von der aus (das Kind) explorativ und spielerisch“ seine Umwelt erkundet. „Ohne Exploration und spielerisches Erkunden könnte sich ... ein Kind – sowie der erwachsene Mensch – seine Umwelt nicht vertraut machen, um in ihr existieren zu können“ (a. a. O.). Wenn aber die „sichere Basis“ nicht zugänglich ist oder sie zugleich auch als Quelle der seelischen Verletzungen erfahren wird, unterliegen explorativ-assertive Bedürfnisse entweder einem retardierten Entwicklungsverlauf oder sie mutieren zu einem führenden System „auf Kosten“ bindungsrelevanter Erfahrungen. Nicht selten sind nämlich Anerkennung und Zuwendung der Bezugspersonen amalgamiert mit „leistungsbezogenen“ Erwartungen an das Kind, so dass dieses

genötigt ist, über den Umweg von den gewünschten Erfolgen die überlebensnotwendige Resonanz sicher zu stellen. Der *Kompromiss* allerdings, die dem Bindungssystem eignende Zuwendung und das Gefühl von Zugehörigkeit aus dem explorativ–assertiven System zu „beziehen“, führt dazu, dass die selbst–stabilisierende Funktion des letzteren der *andauernden* Bestätigung bedarf. Außerhalb der dem „erfolgreichen“ explorativ–assertiven Segment zugehörigen Lebenszusammenhänge entstehen – insbesondere in den motivationalen Systemen der Bindung und der Sexualität – leicht Gefühle der Leere und der Verlassenheit. Die Folge sind erhebliche psychische Belastungen bei zumeist gleichzeitiger Schwäche emotionaler Ressourcen in Stresssituationen. Bei der hier geschilderten, zwar kompromisshaften coping–Strategie im Beziehungssystem darf dennoch nicht übersehen werden, dass, wenn auch unter erschwerten Bedingungen, gleichwohl von den bedeutungsvollen Anderen eine anerkennende Zuwendung erfahren wird. Elternverhalten hingegen mit nahezu generalisierten „Einschränkung kindlicher Explorationen durch Verbote, Bestrafung, Androhen von Bestrafung oder Entmutigung“ (Schilbach et al. 1999, 251), so zeigen Längsschnittstudien der Bindungsforschung, wirkt sich signifikant „ungünstig auf die kognitive Entwicklung der Kinder“ aus (a. a. O.). Über den von den Bindungsforschern postulierten Zusammenhang zwischen den Bindungsstilen und der kognitiven Entwicklung resp. der Entwicklung von Exploration und Assertion liegen noch keine repräsentativ abgesicherten Studien vor. Allerdings lassen bereits die wenigen Studien über „Lernprozesse in der Bindungsentwicklung“ (Foppa 1999) die Aussage zu, dass sie den an herkömmlichen Lerntheorien ausgerichteten insofern überlegen sind, als dass die breite Grundlage ihrer Methodologie eine hohe Prognosevalidität zulässt. Das naturalistische Forschungsdesign schließt neben dem „Experiment“ (Mehrfach–Beobachtungen im Spiel–Labor) auch die beobachtende Teilnahme an der häuslichen Situation des gesamten familiären Beziehungssystems ein, wobei auch Bindungsmuster der erwachsenen Bezugspersonen mittels der Adult–Attachment–Interviews (AAI) erfasst werden. Auf der Grundlage derartiger, im naturalistischen Verfahren gewonnenen Befunde wurde die Konzeption der *Metakognition* entwickelt, die ein verengtes Konstrukt „kognitiver Fähigkeiten“ überwindet, indem sie die kognitive Entwicklung in den Kontext der Intersubjektivität zu implementieren vermag.

12. 6 Metakognition, Bindungsqualität und Intersubjektivität

Das Theorem der Metakognition wurde von der Bindungsforscherin Main (1991) entwickelt. Sie konnte zeigen, dass die Qualität der Bindungsmuster signifikant mit der Fähigkeit zur Organisation metakognitiver Prozesse korreliert. Als metakognitive werden solche Prozesse bezeichnet, die den Ergebnissen der Bindungsforschung, der Neurowissenschaften und dem tiefenpsychologisch fundierten infant research folgend die psychische Organisation als einen *synchronisierenden* Vorgang verstehen. Die – größtenteils bereits dargestellten – Befunde führen zugleich auch zur Theorie der Intersubjektivität. Mit ihr kann der tradierte Antagonismus zwischen Emotio und Ratio überwunden werden, indem sie vom „Kontextualistische(n) Denken und Arbeiten“ (Orange et al. 2001, 97) ausgeht, was nichts anderes bedeutet, als dass die „Beziehungen zwischen affektivem Erleben und Systemen des Wissens“ (a. a. O., 103) als eine autochthon–integrative Organisationsform anerkannt wird. Die Fähigkeit zur metakognitiven Organisation und die Merkmale „sicherer Bindungsmuster“ auf der einen und das Paradigma der Intersubjektivität auf der anderen Seite ergänzen sich nicht nur, deren Grundlage ist vielmehr eine gemeinsame. In den Kategorien der von Lichtenberg konzipierten psychoanalytischen Motivationstheorie ist es die höchst empfindliche dialektische Spannung zwischen dem Grundbedürfnis nach Bindung und Zugehörigkeit und dem Grundbedürfnis nach Exploration/Assertion, die den archimedischen Punkt bildet. Die jene dialektische Spannung generierenden und ausbalancierenden Wirkfaktoren sind, wie zu zeigen sein wird, die *interagierenden psychologischen Konstrukte* (vgl. Scherer 1981) *Emotion und Kognition*.

12.6.1 Metakognition und Bindungsqualität

Während in der psychoanalytischen Theorie der seit der Antike gültige Antagonismus emotionaler und kognitiver Organisationsprozesse explizit im Rahmen der triebgesteuerten Primär– und Sekundärprozesse ausgewiesen ist und somit eine Konzeptualisierung der Emotionen und ihrer Funktionen

vernachlässigt werden konnte, hat sich in der Allgemeinen Psychologie – in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts – eine Emotionsforschung etabliert, die sich jedoch in einem unangemessenen Verhältnis zur Kognitionspsychologie befand und teilweise noch befindet. Scherer (1981) versetzt dieses Missverhältnis in ein erheiterndes und erhellendes Bild aus den „Zeiten des Goldrausches im amerikanischen Westen ...

... Goldsucher aus allen Himmelsrichtungen eilen scharenweise zum Attribution Canyon, um dort schnell noch einen Claim abzustecken; am Cognition River sieht man die vom Goldfieber Gepackten unermüdlich Sand sieben, um vielleicht doch noch ein Goldkörnchen zu finden; Emotion City hingegen ist fast zur Ghosttown herabgesunken, in der nur noch einige wenige unverbesserliche Einzelgänger zwischen den vielen aufgegebenen Schürfstellen graben“ (Scherer 1981, 304 f.).

Scherer ordnet die in der Folge des Behaviorismus in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts entstandene „kognitive Revolution“ der tradierten positivistischen Theoriebildung zu, die den „rationalistisch handelnden Menschen“ wünscht, und seine „Emotionen als bedauerliche Unvollkommenheit einer ansonsten perfekten kognitiven Maschine“ (a. a. O., 306) betrachtet. Eine Kognitionspsychologie, die dieser – impliziten – Prädiktion unterliegt, konstruiert aber auch zugleich eine unzulängliche Theorie. Als eklatantes Beispiel gilt die „Theorie der kognitiven Dissonanzen“ (Festinger 1957), von der, so Scherer, „jeder unserer Prüflinge weiß, (dass sie; G. R.) ihre eigentliche Dynamik aus affektiven Prozessen“ (a. a. O., 308) bezieht. Vor dem Hintergrund der Befunde der Neurowissenschaften und der Säuglings- und Kleinkindforschung muss anerkannt werden, dass es grundsätzlich nicht möglich ist, „in einer Experimentalsituation beide Phänomene (Emotion/Kognition; G. R.) klar zu trennen“ (Bischof-Köhler 1985, 15). Zu ergänzen ist, dass sie auch in naturalistischen Studien nicht voneinander getrennt werden können, sondern immer „nur“ das Ergebnis von *interagierenden* Erregungszuständen der verschiedenen Hirnareale erfasst werden kann. Der Synchronisationsvorgang psychischer Organisation basiert aber, wie die so genannten „harten“ Daten der Neurowissenschaften zeigen, auf der „emotionalen Wertebilanz“. Es muss daher konzidiert werden, dass die Repräsentation von „Wissensbeständen“ und damit

auch deren Re-Organisation von jener „emotionalen Wertebilanz“ abhängig ist. Wird dieser Befund in seiner Stringenz anerkannt, führt ein direkter Weg zur Konzeptualisierung der Metakognition. Mit diesem Theorem wird der „innere Zusammenhang“ zwischen ungehinderten Prozessen von „Codierung, De-Codierung und Neu-Codierung“ deklarativen Wissens einerseits und der Selbst-Kohärenz oder –Reflexivität andererseits erfasst. Die Fähigkeit zur Re-Organisation von Repräsentationen ist, wie die Neurowissenschaften und die neuere Gedächtnisforschung¹²⁹ zeigen, zwar epigenetisch vorhanden, die Verfügbarkeit ist allerdings von Erfahrungen im psychosozialen Feld abhängig. Sie ist korreliert mit der Fähigkeit, grundsätzlich Fehleinschätzungen einräumen zu können. Ein Blick auf die Ontogenese neurophysiologischer Reifungsprozesse zeigt, dass die Fähigkeit zur Codierung und De-Codierung und Erweiterung von „Wissensbeständen“ hierarchisch verläuft. So sind Kinder im Alter von drei Jahren z. B. nicht in der Lage, einer Person gleichzeitig verschiedene „Rollen“, z. B. Vater und Großvater, zuzuordnen. Die in der Nachfolge von Piaget stehenden Untersuchungen zeigen weiter, dass einer Person auch keine widersprüchlichen emotionalen Dispositionen zuerkannt werden können, dass z. B. vierjährige Kinder „all-or-none-thinking regarding *emotions*“ bevorzugen (vgl. Main a. a. O., 135 f.; Hervorhebung: G. R.). Etwa im Alter von fünf Jahren können allerdings Kinder „ihren“ Bezugspersonen sowohl positive als auch negative Eigenschaften bzw. ihnen auch die Möglichkeit des Irrtums zuschreiben. Sie stellen Operationen an wie etwa: „ I *may* be a bad person because my attachment figure seems to think so, but, on the other hand, she has been found with false beliefs in other circumstances“ (a. a. O., 136 f.). Diese nicht mehr von den bedeutungsvollen Anderen in toto abhängige Selbst-Repräsentanz ist sowohl korreliert mit dem *sicheren Bindungsmuster* als auch mit der daraus resultierenden höheren *Explorationsfreude* mit ruhiger und konzentrierter Problemlösung oder konzentriertem Spiel: „Kinder, die beim Test der Trennungsangst ... als sicher eingestuft wurden, (sind; G. R.) ... auch bei Kontrolluntersuchungen zur sprachlichen Intelligenz und sozialen Reife“ (Fonagy 1998, 364) Kindern mit unsicheren oder ambivalenten Bindungsmustern signifikant überlegen. Die Kinder, denen die verlässliche Bezugsperson fehlt, sind signifikant störanfälliger und

¹²⁹ vgl. die Ausführungen zur Gedächtnisforschung in Kap. 13

haben besondere Schwierigkeiten, einander widersprechende Faktoren zu integrieren. Wahrscheinlich sind die der Exploration eignenden spezifischen Gefühle von Interesse und Neugier und der damit verbundenen Freude „in the face of new and different experiences“ (Main a. a. O. 137) nicht (mehr) zugänglich oder deren Repräsentanzen fehlen völlig, weil explorativ–assertiv gesteuerte Neugier den offenen oder impliziten „Verboten“ der Bindungsfiguren unterliegen. Die unsicher gebundenen Kinder entwickeln und stabilisieren schließlich einen defensiven Denkstil und die Prozesse von „metacognitive(m) monitoring“, die gleichermaßen „memories, feelings, intentions, and recognition of options“ (vgl. a. a. O., 145 ff.) umfassen, sind eingeschränkt und störanfällig. Es erscheint fast trivial darauf hinzuweisen, dass die Kinder mit einer fehlenden oder fragilen „Sicherheitsbasis“ in der „Umgebung“, der auch die Sozialisationsinstanz Schule zuzurechnen ist, eine gleichfalls fragile Selbstrepräsentanz, etwa „I am an unworthy person“ (a. a. O., 134) entwickeln. Das fragile Selbst ist gekennzeichnet von Gefühlen der Verunsicherung, Ängstlichkeit und des Rückzugs, so dass sich ein *circulus vitiosus* von Erfahrungen unzulänglicher Kompetenz bzw. coping–Strategien in unterschiedlichen – den motivationalen Systemen entsprechenden – Lebenszusammenhängen etabliert. Prozesse des „metacognitiven monitoring“, die die *Differenz* zwischen „Wissensbeständen“ und neuen, ihnen widersprechenden Perzepten zulassen und somit eine Re–Organisation erfordern würden, unterliegen der Vermeidung, so dass der defensive Denkstil die selbst–stabilisierende Funktion übernimmt. Bei den unsicher gebundenen Kindern ist auch die entwicklungspsychologisch notwendige Verfügbarkeit über das gesamte Spektrum primärer und sekundärer Affekte reduziert. Sie haben – „Dank“ des angeborenen Adaptionsvermögens – gelernt (!), die von den Bezugspersonen nicht erwünschten emotionalen Ausdrucksmuster zu unterdrücken. Die fehlenden Repräsentanzen über die gesamte Breite emotionaler Konfigurationen sind korreliert mit einer eingeschränkten Selbst– und Fremdwahrnehmung. Die schmerzliche Erfahrung von Einschränkungen oder Verboten explorativ–assertiver Grundbedürfnisse und die daraus resultierende Vermeidungshaltung mutieren zu einem Persönlichkeitsmerkmal, das der Organisation des dynamischen Unbewussten unterliegt und somit nicht mehr andauernd als Einschränkung wahrgenommen werden muss. Dieser Dynamik in der Selbstwahrnehmung

entsprechen auch Verzerrungen in der Fremdwahrnehmung, „... die Aufmerksamkeit für *Hinweisreize* auf die Bedürfnisse von anderen“, d. h. die „Fähigkeit zur *Emotionserkennung*“ (a. a. O.; Hervorhebungen: G.R.) sind entweder nicht angemessen entwickelt oder die „Bedürfnisse der Anderen“ werden, dem Helfer–Syndrom entsprechend, an Stelle der eigenen verleugneten Bedürfnisse „behandelt“. In einer solchen Beziehungskonfiguration ist der Andere aber Objekt, d. h. die Beziehungsebene der Intersubjektivität wird verfehlt. Hier zeigt sich eine Lücke in der Bindungsforschung. Dort wird die „intersubjektive Bezogenheit“ zwar (zumeist) implizit vorausgesetzt, gleichwohl ist die Theorie der Intersubjektivität nicht näher expliziert. Dem – der Bindungsforschung nahe stehenden – Psychoanalytiker Fonagy ist es mit der Konzeptualisierung des „reflexiven Selbst“ gelungen, eine Brücke zwischen den Theoremen der Bindungsforschung und der Intersubjektivität herzustellen. Die Forschergruppe um Fonagy (1998) entwickelte im Verlauf einer Langzeitstudie über die „intergenerationelle“ Vermittlung von Bindungsmustern zwei Kategorien, mittels derer die Unterscheidung zwischen der Fähigkeit zur Reflexion von je situativ gebundenen Zuständen – „ich oder sie war ärgerlich“ – und einem „reflexiven Selbst“ erfasst werden konnte. Der Kategorie der „einfachen“ (Selbst)Reflexion wurden die eher „soziologischen“ (s. o.) statt psychologischen Beschreibungen „interpersonaler Ereignisse“ zugeordnet. Die Kategorie des „reflexiven Selbst“ ist hingegen ausgezeichnet durch das Vermögen, „über die unmittelbare Erfahrungsrealität hinauszugehen und den Unterschied zwischen der unmittelbaren Erfahrung und dem zugrundeliegenden mentalen Befinden zu begreifen“ (a. a. O., 355). Das „metakognitive Wissen“¹³⁰ über dieses „grundlegende mentale Befinden ist als ein „inner working model“ gedacht, welches sowohl das Selbst als auch den Anderen als eine von Wünschen und Überzeugungen geleitete „Entität“ denkt. Das (idealtypische) „reflexive Selbst“ verfügt über das Wissen, dass sein eigenes Denksystem wie das des Anderen auf erfahrungsabhängigen und den daraus resultierenden handlungsleitenden Vorstellungen basiert. Dieses Wissen schließt ein, dass *ein* Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann, und es dabei möglich ist, zu „unterschiedlichen Standpunkten zu gelangen“ (a. a. O., 357). Auf das

¹³⁰ Fonagy bezieht sich explizit auf die Konzeptualisierung der „Metakognition“ von Main.

Beziehungssystem „Kind–erwachsene–Bezugsperson“ herunter gebrochen, geht diese Fähigkeit zurück auf das bereits oben dargestellte Vermögen des ca. fünfjährigen Kindes, dem bedeutungsvollen Anderen einander widersprechende positive und negative Eigenschaften sowie – wie später auch sich selbst – „Fehleinschätzungen“ zuzugestehen. Es sei darauf hingewiesen, dass hier nicht vom unvorhersehbaren Verhalten der Bezugspersonen in instabilen Beziehungssystemen die Rede ist, sondern von sicheren Bindungsstilen, innerhalb derer die Re-Organisation von deklarativem Wissen oder (Selbst-)Einschätzungen ungehindert möglich ist. Kinder, denen derartige Erfahrungen, i. e. S. „Lernmöglichkeiten“, zugänglich sind, sind dann nicht genötigt, „... Implikationen mütterlicher Ablehnung zu akzeptieren und eine negative Sichtweise seiner selbst zu übernehmen. Ein Kind, das imstande ist, das Konzept mentalen Befindens anderer zu begreifen, kann auch begreifen, daß die Ablehnung der Mutter möglicherweise auf falschen Überzeugungen basiert ...“ (a. a. O., 359) und kann sich davon distanzieren. In der von Fonagy durchgeführten Langzeitstudie erwiesen sich die „sichereren Bindungsmuster“ von Kindern als signifikant korreliert mit dem „reflexiven Selbst“ von Bezugspersonen.

Die Konzeptualisierung der „metakognitiven Organisation“ (Main a. a. O.) und die des „reflexives Selbst“ (Fonagy a. a. O) koinzidieren zwar weitgehend, letztere steht allerdings in einer ausgewiesenen Affinität zur Theorie der Intersubjektivität. Fonagy stützt sich sowohl auf die biologisch als auch die psychologisch validierte „primäre Intersubjektivität“, wenn er wie folgt zusammenfasst:

„Das Kind nimmt im Verhalten der Mutter nicht nur deren Reflexivität wahr, auf die es schließt, um ihr Verhalten begründen zu können, sondern es nimmt zuvor in der Haltung der Mutter ein Bild seiner selbst als mentalisierendes, wünschendes und glaubendes Selbst wahr. Das Kind sieht, daß die Mutter es als intentionales Wesen repräsentiert. Es ist diese Repräsentanz, die internalisiert wird und das Selbst bildet. ‚Ich denke, also bin ich‘ reicht als psychodynamisches Modell für die Geburt des Selbst nicht aus; ‚Sie denkt mich als denkend, und also existiere ich als denkendes Wesen‘ kommt der Wahrheit möglicherweise näher“ (a. a. O., 366).

Das Theorem der „metakognitiven Steuerung“ (Main a. a. O.) koinzidiert mit dem des „reflexiven Selbst“ (Fonagy a. a. O.), mit „der selbstreflexiven Haltung, die für eine neue Handlungs– und Erfahrungsdimensionen offen ist“ (Orange et al. 2001, 126) und last but not least mit der sich in einer „konstanten Spannung“ befindlichen Balance „wechselseitige(r) Anerkennung“ bei Benjamin (Benjamin 1993, 25 f., 38). In allen diesen Kategorien ist der Paradigmenwechsel von der Konzeptualisierung der Psyche als Monade hin zu einer Theorie der Intersubjektivität aufgehoben. In diesem Teil sollen die Grundlagen der Theorie der Intersubjektivität entlang der von Benjamin (a. a. O.) und der von Orange et al. (a. a. O.) entwickelten Kategorien dargestellt werden.

Benjamin expliziert die Intersubjektivität sowohl aus der sozialphilosophischen Perspektive als auch in kritischer Reflexion psychoanalytischer Theoriestränge und stellt somit zugleich einen (vorläufigen) Zugang zu einer „gesellschaftstheoretische(n) Betrachtung der frühkindlichen Entwicklung“ (a. a. O., Fn 17, 224) zur Verfügung. Die sozialphilosophische Betrachtung stützt sich auf das im Bürgertum des 19. Jahrhunderts entstandene Abhängigkeits–Autonomie–Konstrukt.¹³¹ Der in Analogie zu dem verkürzten physikalischen Polaritätsprinzip postulierte „zentrale intrapsychische Konflikt“ von Autonomie auf der einen und Abhängigkeit auf der anderen Seite entbehrt aber gerade jener dialektischen Spannung, die zwischen den Grundbedürfnissen nach

131 Dass das Konstrukt des nach physikalischen Prinzipien konstruierten „zentralen Konflikts“ zwischen Abhängigkeit und Autonomie nicht aufgegeben wird, belegt der unter diesem Stichwort (!) aufgenommene Beitrag in dem erst 2000 erschienen „Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe“. Autonomie vs. Abhängigkeit werden hier als „normale ... zentral wichtige, wenn nicht die wichtigste psychische Polarität“ bezeichnet. Die Säuglingsforschung berücksichtige „die Möglichkeit der Konfliktualisierung der beiden Motivationsgruppen“ Bindung und Exploration/Assertion nicht hinreichend und betone stattdessen die „traumatisierende Wirkung des Mangels an Kontingenzerfahrungen“ (Mentzos 2000, 79 f.). Vermutlich wird hier eine „andere Sprache“ der Psychoanalyse (vgl. Schafer 1985) gesprochen und zugleich eine unzulänglich fundierte Theoriebildung – der Intersubjektivität – unterstellt. Dazu sei aus intersubjektiver, i. e. S. aus kontextbezogener Sicht, auf Bakhtin hingewiesen: Es gibt „keine ‚neutralen‘ Wörter und Formen. ... Jedes Wort schmeckt nach dem Kontext und den Kontexten, in denen es sein sozial besetztes Leben gelebt hat: alle Wörter und Formen sind von Absichten bewohnt. Kontextuelle Untertöne sind im Wort unvermeidlich enthalten.“ (Bakhtin 1981, 239; zit. nach Orange et al. 2001, 105). Das Konstrukt einer nach dem Polaritätsprinzip organisierten Psyche kann schwerlich in die Theorie von der intersubjektiv organisierten aufgenommen werden. Es steht im *Kontext* der Metapsychologie, welche der Theorie der Intersubjektivität diametral entgegengesetzt ist.

Bindung/Zugehörigkeit und Selbstbehauptung besteht. Bei Benjamin findet sich diese Wirkungseinheit im „Anerkennungsparadoxon“ (a. a. O., 38) wieder. Die Kategorie der *Anerkennung* ist höchst komplex konnotiert und steht in enger Affinität zum Grundbedürfnis nach Bindung:

„Sie erscheint in so vielen Verkleidungen, daß wir sie selten als übergreifendes Konzept verstehen. Es gibt eine Anzahl von Beinahe-Synonymen für das Wort ‚anerkennen‘: bestätigen, für wahr halten, eingestehen, wissen, akzeptieren, verstehen, mitfühlen, aufnehmen, tolerieren, wertschätzen, sehen, erkennen, sich identifizieren, sich vertraut fühlen ... lieben“ (a. a. O., 19).

Das „übergreifende Konzept“, das in der Kategorie „gegenseitiger Anerkennung“ aufgehoben ist, könnte dann leicht übersehen werden, wenn Benjamin an den Theoremen der psychoanalytischen Metatheorie sowie der Objektbeziehungstheorie festhalten würde. Dort ist das Subjekt abhängig von *(s)einem Objekt*, der Mutter, die dem Kind seine Befindlichkeiten und Gefühle spiegelt und *als dessen Selbst-Objekt fungiert*. Hier wird aber, ohne die entwicklungsbedingte Notwendigkeit der elterlichen Fürsorge in Frage zu stellen, übersehen, dass weder Mütter noch Väter Objekte sind noch sein sollten. Die Spiegel- und die Selbst-Objekt-Metapher verschleiern nach Benjamins Einschätzung die der primären Intersubjektivität inhärenten Begegnung zweier Subjekte. Von hier aus betrachtet „ist die reale Mutter“ kein „Objekt für die Bedürfnisse ihres Kindes. Sie ist ein anderes Subjekt ... und sollte kein Spiegel sein. ... Vielmehr sollte sie ... die unabhängige Andere sein, die auf ihre eigene, selbständige Art und Weise auf das kindliche Selbst reagiert“ (a. a. O., 26 f.).¹³² Die (mütterliche) Subjekt-Objekt-Beziehung als Grundlage der klassischen psychoanalytischen Entwicklungstheorie ist sowohl ein Produkt der pathomorphen

¹³² Wenn hier von der Mutter als einem „unabhängigen Subjekt“ die Rede ist, wird keineswegs die Notwendigkeit der besonderen „introspektiven Haltung“ der erwachsenen Bezugsperson, m. a. W. ihre Fähigkeit zum Affect-Attunement unterschätzt. Es geht vielmehr um die der Objektbeziehungstheorie inhärente Implikation von einem Säugling/Kleinkind, das sich im Verlauf seiner Entwicklung nur mühsam aus der Symbiose mit seiner Mutter lösen kann. Aus der Sicht der Intersubjektivität, wie Benjamin sie entwirft, führt jener Prozess eher zu einer pathologischen Notlösung als zu sicher abgelösten Kindern/Erwachsenen. Die Mutter-als-Objekt-Konstruktion ist das klinisch beobachtbare Phänomen des fragilen Selbst. Dies Selbst ist aber – wie die Bindungsforschung zeigt – eine *Folge* von Beziehungserfahrungen, in denen insbesondere die Bedürfnisse nach Assertion und Aversion indifferent „beantwortet“ oder manifest unterdrückt wurden.

Rekonstruktion als auch eine Manifestation der Folgen des gesellschaftlich „anerkannten“ Geschlechterverhältnisses. Die Frau, die auf die Mutterrolle reduziert wird (oder sich darin zurückzieht), wird das Kind als Selbst-Erweiterung betrachten: Weder Mutter noch Kind können sich gegenseitig als Subjekte „anerkennen“, es wird vielmehr ein Beziehungsgefüge gestaltet, das sich durch *gegenseitige Abhängigkeit* auszeichnet. Die „Absolutheit der Liebe des Säuglings und der partiellen Liebe der Mutter“ (a. a. O., Fn 26, 225) werden sowohl in der psychoanalytischen Metatheorie als auch auf soziokultureller Ebene gleichgesetzt. Die klinisch (!) beobachtbaren Subjekt-Objekt-Beziehungsformen resultieren aus den erlittenen und verlorenen Kämpfen um die Anerkennung der bedeutsamen Anderen, ein eigenständiges Subjekt zu sein, in der Begrifflichkeit der Motivationstheorie aus dem Kampf um Assertion. Wenn die Bezugsperson die Rückzugsbewegungen des Kindes ignoriert, wird das Kind immer verzweifelter versuchen, sein Bemühen um Assertion/Aversion aufrechtzuerhalten und „das frustrierte Bemühen um Anerkennung (wird) schmerzlich offenbar. *Die erfolglose Interaktion ist dabei oft genauso fein abgestimmt wie die lustvoll gelungene.* Auf jeden Versuch des Babys, sich der Stimulation durch die Mutter zu entziehen, wobei es den Blick abwendet, den Kopf wendet, den Körper zurückwirft, reagiert die Mutter mit ‚Verfolgungen‘ des Babys“ (Benjamin a. a. O., 30; Hervorhebungen: G. R.). Die Mutter fühlt sich in ihrem Bemühen, die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich oder einen anderen „Gegenstand“ zu lenken, verunsichert und „erzeugt ... aus Verzweiflung darüber, nicht anerkannt zu werden, einen Kreislauf negativer Anerkennung“ (a. a. O.). Das Kind verliert in Ermangelung adäquater Strategien den Kontakt zu sich selbst und zur Bezugsperson, es resigniert und fühlt sich „getrennt“ und handlungsunfähig. Es kann sich „weder in diese zähe, frustrierende Interaktion einbringen, noch kann es sich davon befreien“ (a. a. O., 31). Es kann nur hoffen, dass die Mutter nun ihrerseits resigniert und diesen Kampf beendet. Auch Beebe und Stern dokumentieren in ihrer Pionierarbeit über die Fähigkeit des Säuglings zum „engagement-disengagement“ die frühesten Formen von Kampfstrukturen. In der dokumentierten Bildfolge ist zu erkennen, dass die frustrierten, verzweifelten mimisch-gestischen Ausdrucksbewegungen der „Interaktionspartner“ sich immer weiter annähern (vgl. Beebe und Stern 1977), dass Mutter und Kind im gegenseitigen Wechselspiel eine von vergeblichem

Bemühen gekennzeichnete Struktur gestalten. In derartigen, sich dauerhaft wiederholenden FehlAbstimmungen werden die „chase-and-dodge“-Beziehungsformen etabliert, von denen die Säuglings- und Kleinkindforscher annehmen, dass sie die „Basis“ für „the earliest prerepresentational origins of the persecutory object“ (Beebe und Stern 1977, 53) bilden. Das Kind antizipiert, von seinen Erfahrung ausgehend, dass sein Bedürfnis nach Selbstbehauptung bei ihm Zustände von Isolation und Verlassenheit auslösen, zugleich erlebt in diesem Zustand den Verlust der „Sicherheitsbasis“, und es wird möglicherweise die Unterwerfung als den weniger bedrohlichen Ausweg wählen. So entstehen schließlich Beziehungssysteme, die durch eine verzweifelt-aggressiv, sado-masochistisch getönte (An-)Spannung zusammengehalten und nicht aufgegeben werden können. Immer wieder geht es nämlich um die „Anerkennung“ durch die bedeutsamen Anderen, sei es durch die machtvoll erzwungene oder die vorausseilende Unterwerfung. Diese Arrangements sind keine Folge eines primären Abhängigkeitsbedürfnisses, sie entstehen angesichts der gefährdeten Zugehörigkeit und können dann zu einem – reaktiv gebildeten – Grundgefühl von Abhängigkeit führen. Die psychodynamisch konfigurierte Kategorie der „gegenseitigen Anerkennung“ kann insofern als „übergreifendes Konzept“ bezeichnet werden, als dass es die Klammer bildet, die die basalen Bedürfnisse nach Bindung und Zugehörigkeit *und* Selbstbehauptung – im Sinne des Grundgefühls „Subjekt zu sein“ – sichert. Dieses Grundgefühl ist eingebettet in den *intersubjektiven Kontext*. *Subjekt zu sein* bedarf der „Anerkennung“ der bedeutsamen Anderen, die immer wieder in neu entstehenden Situationen „erworben“ werden muss, „ ... Und dies wiederum heißt, die Andere als für sich selbst, nicht *nur* für mich seiend, anerkennen“ (Benjamin a. a. O., 38). Die Theorie der Intersubjektivität ignoriert keineswegs die Spezifika asymmetrischer Beziehungssysteme, sie beachtet sie vielmehr in besonderer Weise, wie am Beispiel der „partiellen Liebe“ der Mutter und der „Absolutheit der Liebe des Säuglings“ (s. o.) zu sehen ist: Die Berücksichtigung der Spezifika eines Beziehungssystems – in der Begrifflichkeit der Intersubjektiven Theorie der Indices des *Kontextes* – zeigt, dass es (in der Eltern-Kind-, in der Lehrer-Schüler-Beziehung) „verschiedene Rollen“ für die „Teilnehmer“ bereit hält (vgl. Jaenicke 2002, 166). Die Spezifika des *Kontextes* bilden die Ausgangsposition, von der aus

sowohl das jeweilige Beziehungssystem als auch die Subjekte zu verstehen gesucht werden. Die Kontextabhängigkeit nimmt bei Orange et al. den Status eines geradezu axiomatischen Theorems ein:

„ ... Subjektivität kann ... nur die Erfahrung eines historisch situierten Subjekts sein. Subjekt zu sein bedeutet, in den intersubjektiven Kontexten der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu stehen“ (Orange et al. a. a. O., 102).

Das „historisch situierte Subjekt“ ist damit nicht mehr zu *isolieren* von seiner „Familiengeschichte“ noch von den gesellschaftlichen, d. h. kulturell gültigen Wertschätzungen. Die Theorie der Intersubjektivität schließt notwendigerweise eine „Theorie der Subjektivität“ ein, die die psychische Organisation nicht mehr als monadologisch verlaufenden Prozess versteht, sondern als eine im intersubjektiven Feld entstandene und sich immer wieder dort konstituierende. Das sich in einem solchen Feld der Bezogenheit verortende Subjekt kann sich selbst nicht mehr als Monade wahrnehmen, d. h. es kann sich selbst nicht mehr länger als ein an den bestehenden Beziehungsarrangements Unbeteiligter positionieren. Orange et al. explizieren den Faktor „Kontext“ wie folgt:

„Unter klinischem Blickwinkel ist die Intersubjektivität weniger eine Theorie als vielmehr ein bestimmtes Empfindungs- oder Wahrnehmungsvermögen, eine durch kontinuierliche Sensibilität für das unvermeidliche Wechselspiel zwischen Beobachter und Beobachtetem charakterisierte Haltung, die davon ausgeht, daß wir uns nicht in das Erleben eines anderen hineinversetzen oder –versenken, sondern daß wir uns ihm im intersubjektiven Raum anschließen. *Jeder, der sich im intersubjektiven Feld befindet, trägt eine organisierte und organisierende emotionale Geschichte an den Prozeß heran*“ (a. a. O., 18 f.; Hervorhebungen: G.R.).¹³³

Mit diesem gleichsam axiomatischen Theorem stellt die Theorie der Intersubjektivität auch eine Methodologie für ein erkenntnis- und handlungstheoretisches Paradigma zur Verfügung, das das rationalistische

¹³³ Die Annahme, dass Subjekt-Sein nicht zu trennen ist davon, eine „organisierte und organisierende emotionale Geschichte“ an einen Prozess heranzutragen, koinzidiert mit den Konstrukten der „metakognitiven Steuerung“ und des „reflexiven Selbst“, in denen es um das „Wissen“ geht, das Selbst und den Anderen als „intentionale Wesen“ (Fonagy a. a. O.) zu begreifen.

Wissenschaftsideal als Anachronismus entlarvt. Erkenntnis– und wissenschaftstheoretisch koinzidiert die Theorie der Intersubjektivität mit dem bereits von Gadamer untersuchten Zusammenhang zwischen den Prozessen der „Wahrheitsfindung“ und den zur Verfügung stehenden und präferierten „Methoden“¹³⁴:

„Die Beschaffenheit der Präkonzeptionen, die Gadamer als (legitimes; G.R.) ‚Vorurteil‘ bezeichnete, und die historische Matrix, von ihm als ‚Tradition‘ bezeichnet, stellen den *Kontext* jeder Interpretation und allen Verstehens her. Ein isoliertes Verstehen gibt es nicht“ (Orange et al. a. a. O., 104; Hervorhebung: G.R.).

„Objektivität“ und „Neutralität“ – Kategorien der rationalistischen Wissenschaft – können aus der Sicht der Theorie der Intersubjektivität als Mythos bezeichnet werden. Psychodynamisch manifestiert sich in ihm eine „defensive“ psychische Organisationsform, die mit solchen Attributen wie „Unantastbarkeit und Allwissenheit“ korreliert ist (vgl. a. a. O., 65). Die handlungsrelevante Implikation der Intersubjektivität ist in der Fähigkeit zur Selbstreflexivität (Fonagy a. a. O.) bzw. zur metakognitiven Steuerung (Main 1991) aufgehoben. Es geht um die „empathisch–introspektive Haltung“ der Wahrnehmung in „einem fallibistischen Sinn“ (vgl. Orange et al., a. a. O., 125), die also grundsätzlich die Möglichkeit des Irrtums einschließt. Gerade die Möglichkeit zum Irrtum unterliegt aber im intersubjektiven Feld einem höchst rigiden Reglement. Sie wird tendenziell eher versagt, weil sie sowohl mit dem tradierten wissenschaftstheoretischen Anspruch auf als auch mit dem in Alltagstheorien implementierten Glauben an Wahrheiten kollidiert. Die Möglichkeit des Irrtums bedarf der Zustimmung, der „Anerkennung“ der bedeutsamen Anderen. Wird sie versagt, wird das dem Irrtum unterliegende Individuum zumeist beschämt, ihm drohen Isolierung und Selbstverlust. In der Folge sind die Prozesse der Re–Organisation von „Wissensbeständen“ gehemmt, so dass schließlich Wahrnehmung und Handlungskonzeption zu einer defensiven Wirkungseinheit mutieren. In der Zusammenschau lässt sich sagen, dass die

¹³⁴ Die „legitimen Vorurteile“ und die „präferierten Methoden“ koinzidieren mit den „Denksystemen“ in den Theoremen der Metakognition und des reflexiven Selbst. Hier wie dort handelt es sich um die erfahrungsabhängig verlaufenden Synchronisationsvorgänge, die entweder eine ungehinderte oder eher störanfällige Re–Organisation von deklarativem Wissen *und* des Selbst–Konzeptes ermöglichen.

Theorie der Intersubjektivität ein kohärentes Netzwerk methodologischer sowie erkenntnis- und handlungstheoretischer Grundannahmen bereit stellt.

12.7 Zusammenfassung

Das der psychoanalytischen Motivationstheorie zugrunde liegende Lust–Unlust–Prinzip erweist sich als eine grobe und undifferenzierte Kategorie, die gleichwohl explizit wegen deren Affinität zu „belebenden“ archetypischen Konfigurationen nicht aufgegeben wird (vgl. Thomä, Kächele 1989, 29 f.). In dieser Argumentationslinie findet das jener Kategorie inhärente Potenzial moralisierender Zuschreibungen keine Berücksichtigung. Wird hingegen der von Freud (auch) gesuchten Validierung der tiefenpsychologisch fundierten Theorie entlang von Befunden aus der Ethologie und den Neurowissenschaften entsprochen, erweisen sich die Koordinaten der psychoanalytischen Metatheorie als Anachronismus (vgl. Krause 2001). Freud selbst hatte Zweifel an der psychologisch relevanten Aussagekraft des energetischen Moments, i. e. S. der Zu- und Abnahme von Erregungszuständen, deren „qualitativen Charakter“ er zu bestimmen nicht in der Lage war (vgl. Freud 1924, 372). Seine Vermutung, dass solche Indices wie z. B. „Rhythmus, zeitlicher Ablauf in den Veränderungen, Steigerungen und Senkungen“ (vgl. a. a. O.) zu zuverlässigen Aussagen über die Qualität der Zustände führen könnten, wurde inzwischen validiert.¹³⁵ So weist z. B. die Vorfreude auf ein oder die Freude beim Wiedersehen mit einer geliebten / vermissten Bezugsperson ein anderes neurophysiologisches Korrelat auf als die Freude–Zufriedenheit über eine gelungene Problemlösung. Die unterschiedliche Feuerungsdichte von einander zwar ähnlichen – lediglich die grobe Richtung von angenehm oder unangenehm anzeigenden –, aber deutlich voneinander zu diskriminierenden Kontexten zu beobachtenden Affekten führte zur Konzeptualisierung von Grundbedürfnissen. Die im interdisziplinären updating gewonnen Befunde validieren voneinander unterscheidbare psychologisch relevante Grundbedürfnisse, denen – mit Ausnahme des aversiven Systems – „...

¹³⁵ vgl. die insbesondere auf die Pionierarbeiten von Beebe, Stern 1977, Stern 1992 sowie die auf die Befunde dieser Autoren gestützten Ausführungen in Kap. 10.3 und 11.5

ohne äußere Stimulation auslösbare ... Schaltkreise“ (Pankseep 1998; Hadley 1989) zugeordnet werden können. Wie das Affektsystem entwickeln sich auch die motivationalen Systeme ausschließlich in Abhängigkeit von den Beziehungserfahrungen. In der Hierarchie der Grundbedürfnisse nimmt das Bedürfnis nach Bindung, Zuwendung und Zugehörigkeit eine führende Position ein. In einer besonderen dialektischen Spannung zum Bindungsbedürfnis stehen die Bedürfnisse nach Aversion sowie Exploration und Assertion. Während Exploration und Assertion selbstinduziert sind, zeichnet sich das aversive System als ein reaktives aus. Chronische Verletzungen in einem der motivationalen Systeme destabilisieren die gesamte psychische Balance, so dass in der Folge eine fragile Selbst-Kohärenz entsteht. Die Abhängigkeit der Entwicklung des gesamten Spektrums der Grundbedürfnisse von den Beziehungserfahrungen ist ein unhintergebarer Indikator für die herausragende Bedeutung des Bedürfnisses nach Bindung, Schutz und Zugehörigkeit. Die über ein höchst umfangreiches – auf sehr differenzierte methodologische Zugangsweisen gestütztes – Datenmaterial verfügende Bindungsforschung konnte zunächst drei unterschiedliche Bindungsmuster validieren: die *sichere* Bindung, die *unsicher-vermeidende* Bindung und die *ablehnend-ambivalente* Bindung. Diese Kategorien wurden inzwischen um das *desorganisierte* Bindungsmuster erweitert (vgl. Main 1999, 2002). In zahlreichen Studien konnten signifikante Korrelationen zwischen *sicher gebundenen* Kindern und deren Explorationsvermögen, sprachlicher Intelligenz sowie sozialer Kompetenz erfasst werden. Dieser Befund findet in dem Konstrukt *metakognitiver* Organisationsprozesse (Main 1991) eine weiterführende Konzeptualisierung. Die Metakognition ist definiert als ein ungehindert verlaufender Prozess der Re-Organisation sowohl von deklarativem Wissen als auch von Selbst- und Fremdeinschätzungen. Sie geht, gestützt auf die Befunde der Neurowissenschaften, von dem Synchronisationsvorgang psychischer Organisation aus, welcher die emotionale Wertebilanz von Perzepten herstellt. Diese Form von Organisationsprozessen setzt ein kohärentes Selbst voraus, als dessen Bedingung *sine qua non* die Erfahrungen innerhalb verlässlicher Beziehungssysteme gilt. Es geht um die Erfahrung, von den bedeutungsvollen Anderen als Subjekt „anerkannt“ zu sein. In dieser unscheinbaren Formel der „gegenseitigen Anerkennung“ von Benjamin (1993) sind jene Prozesse der

konstanten Spannung zwischen den basalen Bedürfnissen nach Zugehörigkeit auf der einen und nach Selbstbehauptung, Exploration und Aversion andererseits aufgehoben. Letztere werden bei drohendem Verlust der Zugehörigkeit zu den Anderen unterdrückt, vermieden und können nur noch in verzerrten Formen externalisiert, d. h. in Beziehungsformen gestaltet werden. Dem schließlich zu „beobachtenden“ offenen oder verschleierte aggressiven Potenzial gehen immer die Verletzung, Unterdrückung und Vermeidung von basalen Bedürfnissen voraus, die Beziehungsgeschichte ist kontaminiert mit chronischen Beschämungen. Die erlittene dauerhafte Beschämung in *einem* der motivationalen Systeme ist die Manifestation der Zurückweisung: sie „trennt“ den Betroffenen von den Anderen, seine Zugehörigkeit ist in Frage gestellt. Diese Beziehungserfahrungen sind es, die den Boden für das fragile Selbst bereiten: Fortan wird die beschämende Zurückweisung gefürchtet und von dieser *unbewusst* gewordenen Antizipation ausgehend sucht das Individuum *aktiv* Beziehungsformen der Desidentifikation mit den Anderen zu gestalten. Dieser Dynamik der „Wiederholungen“ liegt die zu einer Wirkungseinheit verschmolzene Scham–Wut–Aggressions–Spirale zugrunde. Die immer wieder bemühte Analogie zwischen menschlicher Destruktion einerseits und den „rivalisierenden Kämpfen zwischen den männlichen Tieren“ sowie der „Beuteaggression“ bei Tieren andererseits muss in den Bereich archetypischer Konfigurationen verwiesen werden. Die Rivalität zwischen den männlichen Tieren dient der Erhaltung der Art und die bei Angriff und Verfolgung ausgelösten neuronalen „Schaltungen“ sind sehr eng mit dem Angst–System verbunden. Der damit korrelierende „Zustand ist unangenehm“, das „Verhalten ist laut und auffällig“ und die „Tiere lernen sehr schnell, ihn zu beenden.“ Im Gegensatz dazu ist aber die „Beuteaggression ... still. Man beobachtet wohlkoordinierte Bewegungsabläufe und sehr gezielte Sprünge.“ Der Zustand ist angenehm und ist „mit dem positiven reizsuchenden System verbunden“, welches mit dem „Freude–System“ verschaltet ist (vgl. Pankseep a. a. O.). Phylogenetisch ist für die Systeme Aversion, Assertion und Exploration eine Entwicklungslinie nachzuweisen, die sich – wie das Instinkt– und Affektsystem – nach einer Bifurkation weiter ausdifferenziert hat (vgl. Hadley a. a. O.). Vor dem Hintergrund dieser Befunde muss konstatiert werden, dass die „menschliche Destruktion keine Entsprechung in der Ethologie“ (Krause 2001) hat. Gestützt auf Ergebnisse der

tieffenpsychologisch fundierten Psychotherapieforschung, die der tieffenpsychologisch fundierten Säuglings- und Kleinkindforschung als auch auf die Ergebnisse der Ethologie und der Neurowissenschaften lassen sich weder Hinweise auf ein angeborenes Aggressions- bzw. Zerstörungspotenzial noch auf ein angeborenes Abhängigkeitsbedürfnis finden. Konstatiert werden muss vielmehr eine Konfusion in der psychoanalytischen Theorie, die die Genese der Aggression nicht als Folge der verletzten basalen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Zuwendung, Aversion/Assertion sowie nach Exploration/Assertion konzeptualisiert. Wird die Stringenz der im interdisziplinären updating erhobenen Befunde anerkannt, führt ein direkter Weg zum Paradigmenwechsel in der psychoanalytischen Theorie: Die Psyche kann nicht mehr länger als Monade konzeptualisiert werden, es ist vielmehr von einer „kontextualisierten Subjektivität“ (Orange et al. 2001) auszugehen. Ihr ist insofern Gültigkeit zuzusprechen, als dass sie aus der biologisch gegebenen und psychologisch nicht zu hintergehenden Intersubjektivität hervorgeht. Mit diesem Theorem von einem Subjekt, dessen Genese nur als eine historisch bedingte, d. h. innerhalb intersubjektiv gestalteter Beziehungssysteme vorstellbar ist, ist auch das tradierte Wissenschaftsideal von Neutralität und Objektivität nicht mehr haltbar. Der Anspruch erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Neutralität und Objektivität ist ein Produkt archetypischer Konfigurationen, die mit einem defensiven Denkstil assoziiert sind und jenseits der möglichen metakognitiven Organisation gebildet werden. Die Konzeptualisierung der Metakognition geht mit Gadamer (1972) vom „legitimen Vorurteil“ in der Perzeptgenese aus. Es gilt als das nicht eliminierbare Element der Erkenntnisgewinnung und schließt daher mit Notwendigkeit die ungehinderten Prozesse der De-Codierung und Neu-Codierung von Wissensbeständen ein. Diese „Wissensbestände“ können weder experimentell noch in naturalistischen Studien noch im Verlauf ihrer Emergenz in deren kognitiven und emotionalen Bestandteile zerlegt werden. Insofern steht mit dem Theorem vom „reflexiven Selbst“ (Fonagy 1998), dessen Genese innerhalb eines im Hinblick auf Zuwendung und Zugehörigkeit verlässlichen Beziehungssystems verortet ist, ein reichhaltiger Fundus validierten Datenmaterials zur Verfügung, welcher zur Neu-Konzeptualisierung sowohl entwicklungspsychologischer als auch erkenntnistheoretischer Theoriebildung beitragen kann.

13. Das Hilfskonstrukt „Gedächtnis“ und „das“ Unbewusste

13.1 Skizzierung der derzeitigen Forschungsergebnisse

Der auf die Befunde des infant research und der Neurowissenschaften gestützte Paradigmenwechsel von der Psyche als einem geschlossenen System hin zu einer aus der Erfahrung resultierenden, im intersubjektiven Feld sich beständig organisierenden und re-organisierenden impliziert auch eine Revision der *psychoanalytischen Gedächtnistheorie*. Freud stand der „Abbildtheorie“ nahe, die es ihm – in Übereinstimmung mit dem verkürzten cartesischen Wissenschaftsideal – erlaubte, von der Möglichkeit einer „objektiven“ Wahrnehmung auszugehen, die erst *nachträglich*, „unter dem Primat des Lustprinzips“ zu „Verzerrungen“ führt. Der Freudschen Abbild- oder Speichertheorie¹³⁶ folgend mutiert „der ursprünglich objektive Gedächtnisinhalt ... zu einer Triebrepräsentanz.“ Die „persönliche, subjektive Bedeutung“ entsteht, indem „das Erinnerungsbild“ in eine „triebbesetzte Vorstellung“ transformiert wird (vgl. Mertens 1998, 86). Nach dem derzeitigen Stand der Forschung können aber weder der mit dem positivistischen Wissenschaftsideal amalgamierten Erkenntnistheorie noch den „Koordinaten“ der Metapsychologie Gültigkeit zugesprochen werden. Um so „verwunderlicher“, so konstatiert Mertens, „(scheint es), daß die psychoanalytische Gedächtnistheorie ... der bei heutigen Psychoanalytikern am wenigsten systematisch diskutierte Theoriebestandteil ist; anders läßt sich wohl der relative Mangel an Arbeiten zu diesem Gegenstandsbereich in den letzten 30 Jahren nicht erklären....“ (a. a. O.,

¹³⁶ Mertens verweist darauf, dass „die Doktrin einer ‚unbefleckten Wahrnehmung‘ ... im Rahmen des im neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis vorherrschenden Assoziatismus üblich und ... insofern keine Eigentümlichkeit des Freudschen Denkens“ (Mertens 1998, 58, Fn 3) gewesen sei. Bemerkenswert ist allerdings, dass Freud bei der Konzeptualisierung „des Unbewussten“ in Anlehnung an Kant die „objektive Wahrnehmung“ für einen Irrtum hält: „Wie Kant uns gewarnt hat, die subjektive Bedingtheit unserer Wahrnehmung nicht zu übersehen und unsere Wahrnehmung nicht für identisch mit dem unerkennbaren Wahrgenommenen zu halten, so mahnt die Psychoanalyse, die Bewußtseinswahrnehmung nicht an die Stelle des unbewußten physischen Vorganges zu setzen, welcher ihr Objekt ist. Wie das Physische, so braucht auch das Psychische nicht in Wirklichkeit so zu sein, wie es uns erscheint.“ (Freud 1915 c, 270; vgl. den mit dieser erkenntnistheoretischen Einschätzung koinzidierenden „Kategorienfehler“ bei Leuzinger-Bohleber (1998). Dass in der psychoanalytischen Theoriebildung diese Zweifel Freuds bislang kaum beachtet wurden, mag auf die „Annehmlichkeiten“ zurückgeführt werden, die die obsolet gewordene „streng ‚wissenschaftliche‘ Konstruktion von Unbewußtheit“ zur Verfügung stellt (vgl. Lichtenberg et al. 2000, 98; Orange et al. 2001).

55). Trotz des Mangels an tiefenpsychologisch fundierten Forschungsarbeiten mit einem explizit ausgewiesenen Gegenstand „Gedächtnis“ zeichnet sich auf der Grundlage der Befunde des infant research, der Neurowissenschaften und der diese Befunde rezipierenden tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapieforschung eine kohärente Konzeptualisierung des Konstrukts „Gedächtnis“ ab. Die Indices, die zur Generierung der „primären Intersubjektivität“¹³⁷ geführt haben, führen zu der Annahme, dass die Repräsentation des Wahrgenommenen als eine Repräsentation der Prozesse von „matching, mismatching, und acts of repair“, d. h. des *Verlaufs* gegenseitiger Abstimmungen konzeptualisiert werden kann. Wie zu sehen war, werden auf der Grundlage der inter-subjektiv gestalteten Abstimmungsprozesse die handlungsleitenden Antizipationen gebildet. Von hier aus betrachtet ist das Konstrukt Gedächtnis eher eine „Metapher“ für einen *„komplexen dynamischen, rekategorisierenden und interaktiven Prozeß, der immer auf aktuellen sensomotorisch-affektiven Erfahrungen basiert und sich im Verhalten des Organismus manifestiert“* (Leuzinger-Bohleber et al. 1998, 519). In der neueren, prozessorientierten Gedächtnis- (vgl. exempl. Tulving 1972) und Hirnforschung (vgl. exempl. Singer 2000) hat sich die Unterscheidung zwischen einem explizit-deklarativen und einem implizit-prozeduralen Gedächtnis etabliert. Das explizit-deklarative Gedächtnis wird weiter differenziert in ein semantisches und in ein episodisch-autobiographisches. Während das semantische Gedächtnis auf die Wissensbestände, d. h. auf die Frage „Was“ antwortet, umfasst das episodisch-autobiographische Gedächtnis raum-zeitlich strukturiertes „Ereigniswissen“. Als „autobiographisch“ gilt dieses Ereigniswissen aber nur dann, wenn es „nicht etwa aus Erzählungen (der Eltern)“ stammt, sondern „... die Qualität (hat; G.R.), im Moment des Abrufs der Erinnerung als ‚selbst wiedererlebt‘, als ‚erinnert‘, zu imponieren ...“ (Köhler 1998 a, 194). Die Autorin gibt „... zur Illustration dieses Unterschiedes ... eine Begebenheit aus ... (ihrer; G.R.) eigenen Biographie“ wieder:

„In meinem fünften Lebensjahr weilte meine Mutter um die Osterzeit zu einer Kur in einem Bad, und mein Vater fuhr mit mir dorthin, um sie zu besuchen. Er hatte ein Ostergeschenk

¹³⁷ vgl. Kap. 10.2

für sie, eine Handtasche, die ich gesehen hatte, als sie vom Lederwarengeschäft geschickt wurde. Um mir den Glauben an den Osterhasen zu erhalten, schloß mein Vater mit mir einen Pakt, der das Kennwort ‚unser Geheimnis‘ trug. Er bestand darin, daß er und ich wussten, dass die Tasche von ihm gekauft war, wir aber meine Mutter in dem Glauben belassen sollten, der Osterhase habe sie gebracht. Diese Geschichte, die meinem Vater viel Spaß machte, wurde später oft unter dem Kürzel ‚unser Geheimnis‘ zitiert. Sie ging also nicht vergessen. Aber ich *kenne* sie nur aus den Wiederholungen, ich erinnere mich nicht an sie. Wohl aber erinnere ich als ‚selbst wiedererlebt‘ die Tasche, als sie geschickt wurde. Ich sehe sie vor mir: sie war aus glänzendem kastanienbraunen Krokodilleder“ (a. a. O.).

In dem Konstrukt des implizit–prozeduralen Gedächtnisses sind alle sich über das Spektrum von „erlernten Bewegungsabläufen erworbenen autonomen Reaktionen und Strategien“ bis sich hin zu „klassischer Konditionierung ...“ erstreckenden Formen des „knowing how“ (Überblick a. a. O., 141 ff.) aufgehoben. Autoren psychoanalytischer Provenienz, die ein updating ihrer Befunde mit den Nachbarwissenschaften vornehmen, verwenden die Kategorie des implizit–prozeduralen Gedächtnisses daher synonym mit den aus der unbewusst verlaufenden Organisation von Erfahrungen gebildeten „Repräsentationen“. Damit wird die Freudsche Kategorie der „inneren Repräsentanz“, die mit den triebbesetzten Vorstellungen amalgamiert ist, verworfen. Zelnick und Buchholz schlagen in einer Übersichtsarbeit zwar (noch) vor, „den Begriff ‚innere Repräsentanz‘ in erweiterter Form als ‚unbewußte interaktionelle Organisationsstruktur‘ zu definieren“ (Zelnick und Buchholz 1991, 810). Inzwischen wird jedoch unter dem Konstrukt „ ‚Gedächtnis‘ alles, was den Einfluß *vorangegangener Erfahrung* widerspiegelt“ (Nadel 1990, 570; zit. nach Köhler 1998, 142; Hervorhebungen: G.R.) subsumiert; daraus ergibt sich, dass die „Repräsentationen“ als intrapsychische Saldi von Beziehungserfahrungen zu verstehen (vgl. Beebe 1986; Köhler 1998 a) sind. In diesen neueren Konzeptualisierungen, in denen sowohl die Befunde der Neurowissenschaften, der psychoanalytisch fundierten Intersubjektivitätstheorie als auch der Kognitionspsychologie aufgehoben sind, besteht Konsens über die „auffällige und experimentell gut belegte *Verbindung von emotionalen und gedächtnisbildenden Funktionen*“ (Gehde und Emrich 1998, 981 f.; Hervorhebungen: G.R.). Die

Wirkung der Emotionen auf das „Wiederkennungs– bzw. Kurzzeit– und das evokative Gedächtnis“ sind sowohl experimentell als auch in naturalistischen Studien hinreichend sicher belegt, so dass die Funktion der „Affekte als das grundlegende Enkodierungsmedium“ (Lichtenberg 1991 b, 72) als validiert gelten kann.

13.2 Intersubjektiv organisierte „Repräsentationen“

Ein besonderes Verdienst der beobachtenden und experimentellen Säuglings– und Kleinkindforschung liegt darin, die von Geburt an wirksam werdende Fähigkeit zur *erfahrungsabhängigen* Bildung von „Ereigniswissen“ nachweisen zu können. Insbesondere Beebe und Stern (1977) sowie Beebe et al. (1997) und Stern (1992) gelang es, die Genese von „Ereigniswissen“ zu operationalisieren, indem sie interaktional organisierten Prozesseinheiten mit deutlich konturiertem Beginn und einer ebenso deutlichen Beendigung erfassen konnten. Während die Prozesseinheiten von z. T. äußerst kurzer Dauer (vgl. die mühelos durchgeführten Mikro–Prozesse zwischen mismatching, act of repair und matching) einem „mini–plot“ entsprechen, werden sich wiederholende, einander ähnliche, aber im Detail variierende „Ereignisse“ wie Angezogen– oder Ins–Bett–gebracht–werden zu *prozedural repräsentierten* „Einheiten“ verdichtet. Das prozedural repräsentierte „Ereigniswissen“ ist von der Kognitionspsychologie hinreichend sicher belegt: Dreijährige Kinder antworten z. B. „auf die Frage, wie man Plätzchen backt ... ,Meine Mama tut Schokoladenstückchen in die Plätzchen. Dann schiebt man sie in den Backofen. Dann holen wir sie raus, tun sie auf den Tisch und essen sie.“ ... Nelson (1986) gelangte zu dem Ergebnis, dass kleine Kinder bei der Beschreibung ihres Ereigniswissens

„relationale Konstruktionen ... benutzen, die ein Verständnis logischer Beziehungen beweisen, das weiter reicht als das ihnen üblicherweise zugeschriebene. Hypothetische und konditionale Beziehungen werden zutreffend ausgedrückt durch ‚wenn ... dann‘, kausale Beziehungen durch ‚weil‘ und ‚deshalb‘ und temporale Beziehungen durch ‚dann‘, aber auch durch ‚bevor‘, ‚nachdem‘ und ‚zuerst‘ ...“ (Nelson 1986; zit. nach Lichtenberg 2000, 41).

Säuglinge und Kleinkinder machen – wie Erwachsene – von dem genetisch vorhandenen Vermögen Gebrauch, wonach im Verlauf der Perzeptgenese mittels „Summation und Mittelwertbildung“ (Gehde und Emrich 1998, 973) Repräsentationen entstehen, die kontinuierlich einem „komplexen dynamischen rekategorisierenden Prozess“ unterzogen werden (vgl. Leuzinger-Bohleber et al. a. a. O.). Im infant research gilt das nachfolgende Experiment, das in zahlreichen Variationen durchgeführt wurde, inzwischen als klassisches Beispiel für die Gültigkeit des zuvor definierten, bereits bei Säuglingen zu beobachtenden Prozesses von Summation, Mittelwertbildung, Re-Kategorisierung und abschließender Synchronisation:

„Einer Gruppe von zehn Monate alten Säuglingen“ wurde „eine Reihe von schematischen Zeichnungen eines menschlichen Gesichts“ gezeigt. „Jedes Gesicht war unterschiedlich in Größe und Stellung der Augen oder der Ohren oder der Länge der Nase. Am Ende der Serie wurden die Säuglinge getestet, welche Zeichnung sie als die gesamte Serie ‚repräsentierend‘ auswählten, d. h. welche ihnen am wenigsten fremd bzw. am vertrautesten schien. Sie wählten eine Zeichnung aus, die sie noch nicht gesehen hatten, die aber den mathematischen Durchschnitt aller Merkmalsgrößenstellungen darstellte, die sie vorher gesehen hatten“ (Strauss 1979; zit. nach Stern 1995, 202).

Der Focus in den dargestellten Untersuchungen ist auf die Fähigkeit zur Generalisierung und Kategorisierung gerichtet und koinzidiert mit dem tiefenpsychologisch fundierten Theorem von „Repräsentationen“ insoweit, als dass Perzepte, d. h. die alltäglichen *Erfahrungen* von Geburt an *affektiv-kognitiv*¹³⁸ organisiert werden. Tatsächlich kann von einer „für die Psychoanalyse interessante(n) Schnittmenge mit der Kognitionspsychologie“ (Leuschner et al. 1998, 829) ausgegangen werden. Neuere kognitionspsychologische Untersuchungen konzidieren nämlich *unbewusste* Operationen, die, „psychoanalytisch formuliert, als ein Zusammenspiel des Vorbewußten und Bewußten konzeptualisiert werden“ (a. a. O.). Auch die Selektion von Stimuli sowie ein unbestimmbarer (!) Einfluss der Emotionen auf die

¹³⁸ Die Säuglings- und Kleinkindforscher bezeichnen die bereits in der postnatalen Phase beobachtbare Fähigkeit des Neugeborenen zur Adaption als eine *protokognitive*.

„Informationsverarbeitung“ werden eingeräumt (Überblick: a. a. O.), allerdings können von seiten der Kognitionspsychologie keine Aussagen über die die Selektion steuernden Vorgänge getroffen werden. Die Kognitionspsychologie verfügt über keine umfassende Theorie der unbewussten Organisation. Die Funktionen der Emotionen in der Perzeptgenese und im Vorgang der Repräsentationen von Erfahrungseinheiten werden nicht nur marginalisiert, ihnen wird vielmehr als eigenem, explikationswürdigen Gegenstand gar keine Bedeutung beigemessen. Insgesamt, so konstatieren Leuschner et al., ... „(scheint) ... das ‚cognitive unconscious‘ ... durch Aktivationszustände und Funktionen des Nervensystems und *nicht durch psychologische Inhalte* definiert“ (a. a. O., 833; Hervorhebungen: G. R.). Aus der Sicht des tiefenpsychologisch fundierten infant research, der Neurowissenschaften und der Psychotherapieforschung besteht in der Kognitionspsychologie „die ... große Lücke ... in der Rolle des Affekts, der einem Ereignis seine herausragende Bedeutung verleiht ...“ (Lichtenberg et al. 2000, 41). So kann dort z. B. die Konzeptualisierung eines „Inner Working Models (IWM)“ (Stern 1995, 210), in dem die sensomotorisch (raum–zeitlich) als auch affektiv–kognitiv codierten Prozesseinheiten aufgehoben sind, nicht generiert werden. Das IWM umfasst die *implizit–prozeduralen*, d. h. leib–seelisch und *präsymbolisch* repräsentierten „Muster“ wie „Körperempfindungen, Tonfall, Gesichtsausdruck, Gesten ...“ (Lichtenberg et al. a. a. O., 46), die von Leuzinger–Bohleber et al. als „verkörperte (embodied) Erinnerung“ bezeichnet werden. Die innerpsychischen Repräsentationen werden nicht mehr – wie es die Metapher vom Speicher oder die Archäologiemetapher bei Freud nahe legen – als „statische Erinnerungsbilder“ konzeptualisiert. Es wird angenommen, dass die die Episoden kennzeichnenden Indices in actu durch „analoge sensomotorisch–affektive Koordinationsprozesse ‚erkannt‘ werden“ (vgl. Leuzinger–Bohleber et al. a. a. O., 575 f.). Repräsentiert werden, so vermuten auch die Säuglings– und Kleinkindforscher, „Prozesseinheiten“, d. h. interaktiv organisierte Sequenzen (mini–plots), die eine Verdichtung (Generalisierung) des Verlaufs des Affect–Attunements darstellen: „What is represented is the split–second, moment–by–moment, contingent, dynamic, interactiv process of matching and being matched“ (Beebe et al. 1997,

160). Stern (1992, 1995, 1996) hat in der zuletzt genannten Untersuchung für diesen spezifischen Zusammenhang die Kategorie eines „scheme-of-being-with-another-in-a-certain-way“ vorgeschlagen, das durch die zeitliche Verlaufskontur des Affekts, d. h. den zeitlichen Spannungsverlauf strukturiert und repräsentiert wird. Die in der Beobachtung (ohne Zeitlupen- und Doppelvideos) nahezu simultan erscheinenden Abstimmungsprozesse lassen vermuten, dass die Encodierung von Ein- und Abstimmungsprozessen zwischen Kind und Bezugsperson entlang der Parameter verläuft, die zugleich auch die einmalige Qualität jenes „scheme-of-being-with-another“ hervorbringen. Eine derartige Encodierung ist deshalb „sinnvollerweise“ im genetischen Programm verankert, damit (über-)lebensnotwendige und daher auch relativ sichere Antizipationen, d. h. ein „knowing how“ gebildet werden können. Wird diese genetisch vorhandene Fähigkeit konzidiert, kann auch deren psychologische Relevanz nicht länger übersehen werden. In Beziehungssystemen, in denen die Grundbedürfnisse und die ihnen jeweils eignenden Emotionen „zugelassen“ sind, in denen auch die Validierung der um die Grundbedürfnisse gruppierten emotionalen Befindlichkeit im intersubjektiven Abstimmungsprozess möglich ist, können die Subjekte sich der gegenseitigen Anerkennung sicher sein und schließlich als voneinander *verschiedene repräsentiert* werden. In Beziehungssystemen mit chronischen FehlAbstimmungen hingegen, denen es an dem hochbedeutsamen act of repair mangelt, kann das Kind keine zuverlässige Repräsentation seiner eigenen Befindlichkeit, seiner selbst als Subjekt, das von anderen verschieden ist, entwickeln. Beide „Rollen“, die eigene und die des Anderen, so vermuten die Säuglings- und Kleinkindforscher, werden miteinander vermischt repräsentiert: Täter und Opfer, masochistische und sadistische Teile, Verfolger und Verfolgter, verlassen sein und verlassen (vgl. Beebe et al. a. a. O., 173). Ein aus solchen Beziehungssystemen hervorgehendes, generalisiertes Schema („inner working model“) könnte sein: „As you move in, I move away; as I move away, you move in“, hier ist die Balance „between moments of engagement and moments of disengagement ... disturbed“ (a. a. O., 166). Das in der Ontogenese später entstehende symbolisierte Beziehungsmuster kann dann so aussehen: „When I stay close to you, I feel you are moving in on me: I feel overaroused and inundated. No matter where I move in relation to you I cannot get

comfortable. I can neither engage nor disengage ...“ (vgl. a. a. O.). Wird die Konzeptualisierung von auf intersubjektiv gestalteten Abstimmungsprozessen basierenden Repräsentationen konsequent durchgeführt, so muss auch konzediert werden, dass „there ... no object–representation (is) that does not stand in relation to a self representation, and vice versa“ (a. a. O., 173). Für die Annahme von derart, d. h. intersubjektiv *und* implizit–prozedural organisierten Repräsentationen sprechen auch solche Befunde, die die emotionale Resonanz der Bezugsperson (!) im EEG des Säuglings/Kleinkindes nachweisen können: „Reproducing the expression of another person produces a similar physiological state in the onlooker. ... The mere perception of emotion in the other creates a resonant emotionale state in the infant“ (a. a. O., 161). Auch die Befunde der Bindungsforschung signifikanter Korrelationen zwischen den Bindungsmustern von Kindern und deren Bezugspersonen sichern die Konzeptualisierung eines intersubjektiv organisierten „Inner Working Models“ ab. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass die Muster gestörter Beziehungsformen ebenso generalisiert und kategorisiert werden wie die gelungenen „matching–prozesse“. Zu berücksichtigen ist hier ganz besonders, dass die Repräsentationen von Beziehungsformen, d. h. von Abstimmungs– und Fehl Abstimmungsprozessen um einen *affektiven Kern* (vgl. Emde 1983) herum organisiert sind. Den Säuglings– und Kleinkindforschern ist daher auch die Frage nach einem Ereigniswissen i. e. S., d. h. was erinnert wird, zu global. Ihr Interesse gilt den „*emotionalen Kennungen*“, unter denen ein „Ereignis“ abrufbar bleibt, ob es in ein bestehendes „Schema“ integriert werden kann oder ob es als zu „vermeidende Modellszene“ wirksam wird (vgl. Beebe et al. a. a. O., Lichtenberg 1989, Lichtenberg et al. 2000; Stern 1992). Die „Integration“ der neuen Erfahrung in ein bestehendes Schema schließt den rekategorisierenden bzw. den metakognitiven Prozess ein, der das vorhandene „Schema“ modifiziert. Im Unterschied dazu ist die „vermeidende Modellszene“ bei Lichtenberg als eine dem autobiographisch–episodischen Gedächtnis unzugängliche konzeptualisiert, deren emotional relevanten *Kontexte* der Verdrängung unterliegen.¹³⁹ Für die intersubjektiv, implizit–prozedural und um einen affektiven Kern herum

¹³⁹ vgl. die Ausführungen zum „präreflexiven“ und „dynamischen“ Unbewussten unter 13.3

organisierten Repräsentationen werden – mit nur marginalen, hier zu vernachlässigenden Unterschieden – von verschiedenen Autoren nebeneinander die Kategorien „Representations of Interactions that have been Generalized“ (RIGs) (Stern 1992, 143), „Modellszenen“ (Lichtenberg 1991 a, Lichtenberg et al. 2000) oder „Prototypen“ (Beebe a. a. O., Stern a. a. O.) verwendet. Konsens besteht darüber

„that expectancies about how interactions proceed can be seen as organized by three salient principles. Although the most basic principle is that expectancies are organized by how interactions typically proceed, which we termed ‚ongoing regulations‘, we suggested that ‚disruption and repair‘ and ‚heightened affective moments‘ also organize expectancies about interactions“ (Beebe et al. 1997, 146).

Die zuweilen verblüffende Präzision, mit der die emotionalen Ausdrucksmuster des Anderen erfasst und beantwortet werden, hervorgehend aus der Fähigkeit zur Adaption mit dem Ziel des „matching“, sowie der Prozess, der zur Bildung von Repräsentationen und den daraus wiederum abgeleiteten Antizipationen führt, all diese Vorgänge beeinflussen letztendlich auch die *künftige* Wahrnehmung. Experimente der Säuglings– und Kleinkindforschung zeigen, dass „bereits im Alter von fünf Monaten ... das *erworbene*, im Gedächtnis niedergelegte Wissen ... den Wahrnehmungsinformationen eine *konzeptuelle*¹⁴⁰ Information“ (vgl. Köhler 1998 a, 154; Hervorhebungen: G. R.) zur Verfügung stellt. Die genuin tiefenpsychologische Fragestellung besteht darin, welche Bedingungen es sind, die die Genese von solchen „konzeptuellen Informationen“ konstituieren, die die Fähigkeit zur metakognitiven Re–Organisation von Gedächtnisinhalten (vgl. Leuzinger–Bohleber et al. a. a. O., 519) fördern und „auf welche Weise ... die Verzerrungen in diese Welt der Repräsentationen geraten ...“ (Stern 1995, 207), um zu einer kohärenten Konzeptualisierung unbewusster Organisationsprozesse zu gelangen.

¹⁴⁰ Dieser experimentell gesicherte Befund ist bei Gadamer (1972) in dem Theorem der „Vorstruktur des Verstehens“ aufgehoben. Am Beispiel der Rezeption von Texten führt Gadamer aus, dass beim erstmaligen Durchgang ein „Entwurf“ bzw. ein „Vorentwurf“ gebildet wird. Sobald sich also ein „erster Sinn“ zeige, werde versucht, im Voraus einen „Sinn“ des Ganzen, der dem „legitimen Vorurteil“ entspricht, zu entwerfen. Die idealtypisch konzeptualisierte Fähigkeit zur metakognitiven Re–Organisation der Repräsentationen (vgl. Kapitel 12.6) wird

13. 3 Indices des „präreflexiven“ und des „dynamischen“ Unbewussten

Bei Freud findet sich eine Definition des Unbewussten, die mit derzeitigen Befunden der Neurowissenschaften konvergiert: „Das Unbewußte ist eine regelmäßige und unvermeidliche Phase in den Vorgängen, die unsere psychische Tätigkeit begründen; jeder psychische Akt beginnt als unbewußter und kann entweder so bleiben oder sich weiter entwickelnd zum Bewußtsein fortschreiten ...“ (Freud 1912, 436). Die Neurobiologen Halligan und Oakley konstatieren etwa 90 Jahre später: „... speaking, writing and all of the brain's information processing activities *occur* at an unconscious level, only later giving rise to a continuous experience of the world and of yourself“ (Halligan und Oakley 2000, 36; Hervorhebung: G.R.), und Bilder von Hirnstrommessungen zeigen, dass „preparations for carrying out an act can be detected shortly before the intention to act appears in our consciousness (Libet 1998, 32). Die Säuglings- und Kleinkindforscher und die psychoanalytische Intersubjektivitätstheorie haben für solcherart unbewusst verlaufende Aktivierung und Organisation das Theorem des „präreflexiven Unbewussten“ gebildet (vgl. Beebe et al. 1997, Jaenicke 2002). Die Übereinstimmungen mit Freud sind hier aber bereits erschöpft, denn dieses „präreflexive Unbewusste“ ist kein Resultat der Verdrängung, es „(besteht) aus Organisationsprinzipien ..., die das Erleben einer Person unbewusst formen. Wie eine Person die Welt sieht und erlebt, wird von diesen Strukturen bestimmt, ohne dass sie selbst Gegenstand seiner Reflexion werden. Diese Form des Unbewussten ist nicht Produkt der Abwehr ...“ (vgl. Jaenicke a. a. O., 180). Das Freudsche Unbewusste hingegen ist eines, das den „Koordinaten“ der Metapsychologie entspricht: „... den Namen *unbewußt* beschränken wir auf das dynamisch Verdrängte ...“ (Freud 1923 b, 241). Dieses „dynamisch Verdrängte“ ist ein „triebbesetztes“, das derzeit keineswegs als aufgegeben gelten kann.¹⁴¹ In der Instanzenlehre wird es von Freud „nicht mehr mißverständlich“ als „Es“ bezeichnet (vgl. Freud 1932, 78 f.). Das Es ist nun der Ort, mit dem *das* Unbewusste identisch ist. Die Substantivierung und folglich der bestimmte Artikel implizieren bereits ein

erkenntnistheoretisch als „Ausarbeitung“ des Vorentwurfs, der die Korrektur einschließt, konzeptualisiert (vgl. a. a. O., 250 ff.).

¹⁴¹ vgl. die Ausführungen zur „Theoriekrise“ bei Thomä und Kächele (1989) in Kap.8

im physikalischen Sinne vorstellbares Gebilde und ziehen das Modell einer Topographie der Seele – mit handlungsrelevanten Folgen – nach sich:

„Die Beschreibung des Unbewußten als eines Behälters führt zu topischen Metaphern mit Vorstellungen von Mauern und Grenzen. Die Inhalte dieses Behälters werden bewacht von einem Zensor (eine soziokulturelle Metapher für Informationskontrolle), von der Abwehr (eine militärische Metapher), der Verdrängung (eine Metapher von physikalischen Kräften) und der Affekteinklemmung (eine Metapher, die sich auf das Einschnüren eines Körperteils bezieht)“ (Lichtenberg et al. 2000, 98).

Lichtenberg führt die „standhafte“ Weigerung von Analytikern, auf die „Annehmlichkeiten eines Ortes (,topos‘), an dem psychische Inhalte aufbewahrt“ (a. a. O.) werden, zu verzichten, auf dessen „phantasieanregende“ Wirkung zurück. Mit diesem Modell wird jedoch die Intersubjektivität verfehlt, so dass nach wie vor die Subjekte als „geschlossene Systeme“ (vgl. a. a. O., 98 f.) konzeptualisiert werden. Leuzinger-Bohleber et al. gehen von einem „Kategorienfehler“ in der Konzeptualisierung der bisherigen psychoanalytischen Gedächtnistheorie aus, die versuch(t)e, „Gedächtnisstrukturen (zu) analysieren“, die das „beobachtbare Verhalten repräsentieren“ (vgl. Leuzinger –Bohleber et al. 1998, 548). Dieser Kategorienfehler kann nicht allein auf den animistischen Denkmodus reduziert werden, konzediert werden muss auch, dass im 19. und 20. Jahrhundert weder den Neurowissenschaften noch einer denkbaren Säuglings- und Kleinkindforschung die derzeitigen technischen Hilfsmittel zur Verfügung standen, mittels derer die weiterführende Generierung und Validierung psychologisch relevanter Hypothesen hätte vorangebracht werden können. Die neuere Hirnforschung lässt keinen Zweifel daran, dass die „Architektur“ von Verschaltungen des Nervensystems als Resultat der System–Umwelt–Interaktion Gültigkeit beanspruchen kann. Für die psychoanalytische Gedächtnistheorie ergibt sich daraus eine Umkehrung der Richtung ihrer Perspektive: Anstatt von einem „neuronalen Programm“ auszugehen, „das Verhalten *kausal* in der System–Umwelt–Interaktion erzeugt“, bedarf es eines neuen Verständnisses „für innere Mechanismen ..., die in der System–Umwelt–Interaktion zu den entsprechenden Verhaltensweisen führen“ (a. a. O., 540, 548; Hervorhebung: G. R.). Für „das“ Gedächtnis kann kein „Ort“ gefunden werden, als „Basis von

Erinnerungen“ (a. a. O., 566) gelten vielmehr die raum–zeitlich, sensomotorisch–affektiv–kognitiv encodierten Prozesseinheiten. Diese, von den Säuglings– und Kleinkindforschern generierte *Einheit* von Repräsentationen wird auch von der neueren, im interdisziplinären Dialog entstehenden Gedächtnistheorie validiert:

„Als Grundlage der Gedächtnisfunktionen“ wird von der „*sensomotorischen Kopplung*“ ausgegangen, die ihrerseits „Neuronengruppen (selektiert), die das Verhalten beeinflussen, was wiederum einen neuen Zustrom von Wahrnehmungsreizen zur Folge hat, die erneut die ‚classifications couples‘ durchlaufen. Dies bedeutet, daß Wahrnehmung nicht nur an Motorik gebunden ist, sondern sie voraussetzt. Der Motorik–Wahrnehmungs–Kreislauf wiederum wird modifiziert von den ‚values‘. Was also im Gehirn kategorisiert wird, sind *sensomotorische* Aktionsmuster als Ausdruck *werteabhängigen, adaptionsgerichteten* Verhaltens“ (a. a. O., 566; Hervorhebungen: G.R.).

Diese neurobiologisch fundierte Definition von Repräsentationen/Erinnerungen¹⁴² koinzidiert mit den synonymen Konstrukten des implizit–prozeduralen Gedächtnisses oder des präreflexiven Unbewussten. Was dort aber eher abstrakt als „values“ mit modifizierender Wirkung erscheint, kann hier expliziert werden: das „werteabhängige“ intrapsychische updating von neuen und früheren Informationen ist eine Funktion der Emotionen. Der von der empirischen Säuglingsforschung angenommene „affektive Kern der Repräsentationen“ wird auch von neurobiologisch/psychiatrischen Befunden gestützt: „Neben vielen Unterschieden im Detail ist das gemeinsame theoretische und praktische Anliegen

¹⁴² In den hier synonym verwendeten Begriffen „Repräsentation“ und „Erinnerung“ ist der gesamte Vorgang der Encodierung, d. h. der *Prozess* der Abstimmungen („mismatching“, „acts of repair“ und „matching“), aus dem die handlungsleitenden „Antizipationen“ hervorgehen, aufgehoben. Diese Koinzidenz von „Repräsentation“, „Erinnerung“ und „Gedächtnis“ findet bei Machleidt eine Differenzierung, die die Vorgänge der Encodierung und der Verfügbarkeit von Erlebnisheiten zu unterscheiden vermag: „Erinnerung ist Aufnahme ins Innere – im Wortsinne Er–Innerung – und steht damit im Gegensatz zur Entäußerung, Abgabe oder Äußerung. Die Aufnahme wäre die in den Bereich der Denksphäre und die Äußerung wäre die Wiedergabe des Erinnerten, die Abgabe aus dieser Bewußtseinsmodalität. Gedächtnis wäre der Begriff für das Reservoir der möglichen Erinnerungen“ (Machleidt 1998, 471). Die begriffliche Unschärfe kennzeichnet den derzeitigen „state of the art“ für diese höchst komplexe Organisation von Erfahrung und deren Verfügbarkeit, so konstatieren Leuzinger–Bohleber et al.: „Leider fehlt uns bis heute eine ‚griffige‘ Metapher, um diese neuen Konzeptualisierungen plastisch zu beschreiben. ... vielleicht wird es sich als unmöglich erweisen, dieses dynamische und sich ständig an neue Situationen adaptierende Gedächtnis mit einer einzigen Metapher zu charakterisieren“ (Leuzinger–Bohleber et al. a. a. O., 580).

... die möglichst widerspruchsfreie Verknüpfung von Affektivität, Sensomotorik und Kognition, die Formatierung von Gefühlssequenzen in ‚Gefühlsgestalten‘ und ganzen Erlebniseinheiten ... in der Normalpsychologie und Psychopathologie“ (Machleidt 1998, 497 ff.). Die empirisch hinreichend sicher belegten Befunde der *sensomotorischen Kopplung* als „Basis von Erinnerungen“ hebt den Irrtum des Leib–Seele–Dualismus auf. Der Paradigmenwechsel liegt in der Neu–Bewertung der „im Modus der unbewussten Organisation encodierten Erfahrungen“ (Lichtenberg et al. 2000, 102), die *notwendigerweise* zu „verkörperten (embodied) Repräsentationen“ führen. „Verkörperte“, d. h. implizit–prozedural – einschließlich ihrer „Gefühlsgestalt“ – encodierte Repräsentationen konnten in verschiedenen Studien der experimentellen Säuglingsforschung validiert werden. Die nachfolgende Darstellung einer ausgewählten, als „klassisch“ geltenden Untersuchung übernehme ich von Dornes:

Clifton et al. (1991) untersuchten, „ob sechs Monate alte Kinder, denen man ein Objekt, z. B. einen Ring, zeigt, auch nach Verdunkelung des Raumes danach greifen, wenn nur noch ein Ton die Anwesenheit des Objektes signalisiert, dieses selbst aber nicht mehr zu sehen ist. (a. a. O., 290) Zu diesem Zweck wurden den Kindern zunächst zwei verschiedene Objekte: einen gestreiften Ring mit 5 cm Durchmesser, einen zweiten von gleichem Aussehen, aber mit 30 cm Durchmesser gezeigt. Nach dem großen Ring wurde in der Regel mit beiden Händen gegriffen, nach dem kleinen mit einer Hand. Beide Objekte waren von unterschiedlichen Tönen begleitet: das eine von Glockenklingeln, das andere von Rasseln. Dann wurde der Raum verdunkelt, und nur noch der Ton war zu hören – entweder Rasseln oder Klingeln. Die Frage war, ob die Kinder, wenn sie den Rasselton hören, der das große Objekt signalisiert, mit beiden Händen danach greifen, obwohl sie das Objekt gar nicht mehr sehen können. ... In der Tat war das der Fall“ (Dornes 1998, 109 f.; weitere Beispiele a. a. O.).

Auch das folgende Experiment stützt die Annahme von der implizit–prozedural und präsymbolisch encodierten Erfahrung:

„ ... Kinder zwischen acht und achtzehn Monaten (durften) mit einer Puppe spielen, deren Handschuh entfernt werden konnte, woraufhin eine Überraschung zum Vorschein kam. Vier Monate später zeigten die Kinder ohne explizite Zeichen von Wiedererkennen, daß sie sich an die Episode erinnerten: Sie entfernten signifikant häufiger den Handschuh an der Puppenhand als Kinder einer Kontrollgruppe“ (a. a. O., 291 f.).

In diesen und ähnlichen Untersuchungen in verschiedenen Altersstufen geht es lediglich um die Validierung und Differenzierung der von Piaget generierten „Objektpermanenz“, die Kinder haben. Die Säuglings- und Kleinkindforscher vermuten weniger eine Erinnerung an die konkrete Beschaffenheit von „Objekten“, sondern eher an das – verkörpert repräsentierte – *Procedere*. Die Frage nach der emotionalen Befindlichkeit der Kinder war in den oben dargestellten Experimenten zwar kein ausgewiesener Gegenstand, wurde jedoch en passant erwähnt: „Die Kinder, welche die Experimentalsituation schon kannten, fühlten sich wesentlich wohler als ... Kinder ... (von; G.R.) Kontrollgruppen. Letztere baten viermal häufiger darum, das Experiment abubrechen“ (a. a. O., 292). Die bekannte, d. h. vertraute Situation hat offenbar eine angstmindernde Wirkung. Über die Wirkung, die negative Affekte auf den Prozess der Encodierung und die Verfügbarkeit der Repräsentation haben, gibt das folgende Experiment Auskunft: Ohr et al. (1990) und Singer und Fagan (1992)

„zeigten drei bis vier Monate alten Säuglingen ein zehnteiliges Mobile, das über eine Schnur mit dem Fuß verbunden war. Die Kinder lernten schnell, den Fuß zu bewegen und so das Mobile in Gang zu setzen. Erneute Fußbewegungen beim Anblick des Mobiles – einige Stunden oder Tage später – sind ein Anzeichen dafür, daß die Bewegung (vermittels des Anblicks des Mobiles) erinnert und abgerufen werden kann. ... Nach einigen erfolgreichen Durchgängen zeigte man den Kindern ein verändertes, z. B. nur noch zweiteiliges Mobile. Ungefähr die Hälfte begann daraufhin ärgerlich oder traurig zu werden und zu schreien. Die ‚Schreier‘ wurden dann genauer untersucht ... Ein Ergebnis war, daß alle Kinder (schreiende und nicht schreiende) sich nach ein und drei Tagen noch an das Mobile bzw. die Fußbewegung erinnern konnten; nach fünf Tagen erinnerten sich aber nur noch diejenigen, die beim Anblick des zweiteiligen Mobiles *nicht* geschrien hatten“ (zit. nach Dornes a. a. O., 292 f.).

Es ist offensichtlich, dass nicht der Vorgang der Encodierung gestört ist und/oder keine Repräsentation gebildet wird, denn „nach drei Tagen erinnern sich noch *alle* Kinder (vgl. a. a. O., 293, Fn **), sondern der *Zugang* zur Repräsentation bzw. deren Abruf. An dieser Stelle müssen auch die Unterschiede zwischen dem Kurzzeit-/Wiedererkennungsgedächtnis und dem „evokativen Gedächtnis“ i. e. S. beachtet werden. Nach drei Tagen ist der Zugang zu dem Ereignis noch von

konkreten Hinweisreizen (dem Mobile und/oder der mit den Vitalitätsaffekten korrelierende Bewegungsablauf) abhängig, nach fünf Tagen und länger verlaufen das updating und der Abruf entlang der *Kontextfakoren*, d. h. die bekannten Faktoren in der Umgebung (z. B. der Bettbezug) werden auf ihre *Ähnlichkeit* mit den jeweils vorangegangenen abgeglichen. Als Kontextfaktoren der *inneren Umgebung* (vgl. a. a. O.) können die mit dem Encodierungsvorgang korrelierenden Affekte bzw. der Zustand bezeichnet werden. Die *Zustandsabhängigkeit* im Verlauf der Encodierung von Erlebniseinheiten und deren Relevanz im Hinblick auf die Verfügbarkeit gilt unisono als das entscheidende Kriterium und ist unter dem Theorem „state–dependent–memory“ subsumiert (vgl. Dornes a. a. O., Köhler a. a. O., Koukkou, Lehmann 1998, Lichtenberg 1991 b, Lichtenberg et al. 2000 Mertens 1998; Trautmann–Vogt, Vogt 1998). Die nachfolgenden „Idealtypische(n) Zuordnung(en)“ von Zuständen zu biologischen und psychologischen Grundbedürfnissen gebe ich in enger Anlehnung an Trautmann–Vogt, Vogt (1998, 58) wieder:

Wache Aufmerksamkeit:	State für <i>Interesse</i>
Ruhige Wachheit:	State für <i>Selbstexploration</i>
Schreien:	„High–Tension“ State für <i>Hinderung</i>
Rem–Schlaf:	State für tiefen, aktiven Schlaf und <i>Ruhe</i>
Nicht–Rem–Schlaf:	State für flachen Schlaf und <i>Befriedigung</i>

Die „state–dependend–theory“ muss im Zusammenhang mit den Prozessen des „Affect–Attunements“ gesehen werden. Die „Abstimmung“ bzw. die gegenseitige „Einstimmung“ ist mit der *Veränderung* des (Affekt–)Zustandes korreliert, wobei die *Übergänge* von einem state in den anderen sowohl für die Säuglings– und Kleinkindforscher – d. h. entwicklungspsychologisch – als auch für Psychotherapeuten von besonderer Bedeutung sind. Für letztere ist (im Hinblick auf die „Übertragungs–Beziehung“) die Frage danach, ob der Analysand fähig ist, „allmähliche – oder, wenn nötig, auch abrupte – Übergänge zwischen bestimmten Systemzuständen“ (a. a. O., 47) herzustellen, relevant. Im infant research – d. h. für die Konzeptualisierung einer „Normalpsychologie“ – stellt sich der Verlauf des gelungenen matching wie folgt dar: „ ... wenn der Säugling von einem

Systemzustand in einen anderen wechselt, wenn er sich z. B. noch im Zustand eines oberflächlichen Schlafes, jedoch kurz vor dem Erwachen befindet, ... (wird) die Mutter sich im Idealfall intuitiv nonverbal in die Qualität dieses Systemzustandes ... einfühlen, um einen *allmählichen Übergang* von hier aus in einen neuen Zustand zu unterstützen. Nehmen wir an, das sei der Zustand ruhiger Wachheit ..., der wiederum ein Übergangsstadium in Richtung wache Aufmerksamkeit ... darstellt“ (a. a. O.). Derartige, sich wiederholende Erfahrungen werden als implizit-prozedural organisierte Erlebniseinheiten des „Aufwachens“ codiert, wobei die Übergänge den „Erlebnisfluss“, den affektiv-sensomotorischen *Spannungsverlauf*, „markieren, sequenzieren und interpunktieren“ (vgl. Machleidt 1998, 495). Lichtenberg, der keine Differenzierung zwischen Affekten und Zuständen vornimmt, sondern sie aus *psychologischer* Sicht als *Wirkungseinheit* begreift, expliziert die entwicklungspsychologische Relevanz von *Übergängen zwischen den Affektzuständen* näher.

„Wenn positive Affektzustände und das Gefühl einer empathischen Umgebung .. überwiegen, werden kleine Veränderungen in den vertrauten Abläufen mühelos toleriert oder sogar begrüßt. Es entsteht eine Fähigkeit zur Flexibilität; Übergänge zwischen Affektzuständen und wechselnden Motivationen können ohne Mühe vollzogen werden. ... Wenn negative Affektzustände und das Gefühl einer nicht-empathischen Umwelt ... überwiegen, (erleben solche Kleinkinder) ... jede Veränderung – selbst positiv gefärbte Gelegenheiten zur Veränderung – zunächst als gefährlich. Übergänge sind schwierig, und die Flexibilität geht verloren“ (Lichtenberg et al. 2000, 104).

Es kann kaum übersehen werden, dass die spätere selbstregulierende Fähigkeit, „wie man auf seine eigenen konkurrierenden und kooperierenden Motivationen antwortet“ (Lichtenberg et al. 2000, 95), von der „Lerngeschichte“, i. e. S. von den *intersubjektiv*, implizit-prozedural encodierten Repräsentationen abhängig ist. Wenn die Bezugspersonen sich hinreichend „einstimmen“ können in den Affektzustand des Kindes, d. h. die *Übergänge* zwischen den Zuständen behutsam initiieren, können „Veränderungen“ – auch im Ablauf von vertrauten Episoden – eine exploratorische Wirkung entfalten. Auf das Theorem der miteinander interagierenden motivationalen Systeme angewandt, stellen die experimentell und in naturalistisch Studien untersuchten „Trennungssituationen“

eine solche „Gelegenheit zur Veränderung“ dar, die je nach Erfahrung als „gefährlich“ erlebt oder – nach einer angemessenen Reaktion auf die Trennung – in das motivationale System der Exploration/Assertion transformiert werden kann. Sich beständig wiederholende, im Zustand negativer Affekte encodierte Erlebniseinheiten entfalten jene Wirkung, die auch aus der Sicht der Theorie der Intersubjektivität als „dynamisches Unbewusstes“ bezeichnet werden. Allerdings ist dieses „dynamische Unbewusste“ als „... eine postcartesianische Alternative zum freudianischen Unbewussten“ (Stolorow et al. 2002, 258) konzeptualisiert, nämlich als

„Konfigurationen von Selbst und Anderen ..., die nicht bewusst werden dürfen, weil sie mit emotionalen Konflikten und subjektiven Gefahren in Zusammenhang gebracht werden. ... Sie entstehen, wenn zentrale Affektzustände im Kinde nicht integriert werden können, da sie nicht die erforderliche empathische Resonanz des Sorgemilieus herrufen konnten. Solche *nicht integrierten Affekte* werden Quelle lebenslanger innerer Konflikte, da sie als *Bedrohung* sowohl der bestehenden psychischen Organisation als auch der Aufrechterhaltung der lebensnotwendigen Bindungen erlebt werden. ... *Das ‚dynamische Unbewusste‘ besteht ... nicht aus verdrängten Triebderivaten, sondern aus abgekapselten Affektzuständen*“ (Jaenicke 2002, 180 f.; Hervorhebungen: G.R.).

Affektunterdrückung und –vermeidung führen offensichtlich zu Repräsentationen, vermittels derer nur ein instabiles „knowing how“ in den verschiedenen motivationalen Systemen gebildet werden kann.

13.4 Die Präsenz des Unbewussten in den Repräsentationen und Antizipationen

Das *intersubjektiv* definierte „dynamische Unbewusste“ kann operationalisiert, d. h. es kann auf konditionierte/automatisierte Vorgänge der Affektunterdrückung und –vermeidung zurückgeführt werden. Diese spezifische Dynamik der automatisierten Vermeidungsstrategie ist eine „alltägliche klinische Erscheinung ...

... Es ist ... festzustellen, daß die affektive Komponente einer Erfahrung oder Repräsentation von der sensomotorischen Komponente abgespalten und infolgedessen

nur letztere dem Bewußtsein verfügbar ist. Beispielsweise kann die Erinnerung an eine emotionelle Szene mit einem geliebten Menschen in feinsten visuellen und verbalen Einzelheiten ins Gedächtnis zurückgerufen werden, während die mit dem Ereignis assoziierten Gefühle dem Bewußtsein entzogen bleiben. Es gibt auch den umgekehrten Fall, daß starke Gefühle herausgelöst aus ihrem sensomotorischen Kontext und ohne Verbindung mit ihm erfahren oder erinnert werden“ (Stern 1997, 132)

Die Entkopplung von sensomotorischen und emotionalen Komponenten ist ein Spezifikum des „dynamischen Unbewussten“, das die Encodierung der *Erlebniseinheit* verhindert. Der von Stern in diesem Zusammenhang angenommene Vorgang der Trennung von „Bestandteilen verschiedener Repräsentationen“ und deren Zusammenführung zu „anderen Konfigurationen“ (vgl. a. a. O.) werden im fließenden Grenzbereich zwischen dem präreflexiven und dem dynamischen Unbewussten vermutet. Für eine solche Zerlegung von Erlebniseinheiten in deren sensomotorische und emotionale Teile und deren – bisweilen diffusen, *dèjà-vu*-Erlebnissen gleichenden – Neu-Konfigurationen im Sinne „erfolgreicher“ Abwehrstrategien sprechen auch die leib-fundierten psychotherapeutischen Verfahren, die via „szenischer“ Aktualisierungen den Zugang zu implizit-prozedural (embodied) encodierten Erfahrungen finden (vgl. exempl. Heisterkamp 2002). Erwartungsgemäß offenbaren sich gerade in dieser Therapieform die Brüche an den *Übergängen zwischen verschiedenen Affektzuständen*, nämlich bei plötzlicher, unerwarteter Richtungsänderung (weg von der Gefahrenquelle) oder bei der externalisierten sensomotorisch-affektiven Hemmung und Verzögerung einer Bewegungsfigur, die nicht bis zur antizipierten „Vollständigkeit“ ausgeführt wird. Dass dieser Verlauf, Anfang und Ende, einer „Bewegungs-Figur“ sowohl vom ausführenden Individuum als auch vom Anderen *antizipiert* wird, hat Stern sowohl in der Analyse über den Boxkampf zwischen Muhammed Ali und Al Mildenerger (1977) sowie in seinem Beitrag über die Vitalitätskonturen der „Now-moments“ (1998) eindrücklich expliziert. Die Repräsentation der „Figur“ basiert auf dem Verlauf der *Abstimmungsprozesse*, d. h. sie ist markiert und sequenziert entweder durch die ungehinderten Folgen von Übergängen zwischen „matching, mismatching, act of repair ...“ oder durch Brüche in den Übergängen und/oder abgebrochene Abstimmungen bzw. Zurückweisungen. In der tiefenpsychologisch fundierten Therapie findet dieser

Befund dort seine Anwendung, wo „charakteristische Anzeichen“ von „*nicht bruchlosen Übergängen*“ entlang der externalisierten Form eines Narrativs erfasst werden können und der Therapeut den Focus (auch) darauf legt, „... wie ... Patienten sich von Themen lösen, Hinweise auf Themen geben und sich auf sie zubewegen“ (vgl. Levin 1998, 1010; Hervorhebungen: G. R.). Diese klinisch fundierten Indices werden gestützt durch die Befunde der „psychoanalytischen Laborforschung“ (Leuschner et al. 1998, 836, 824). Sie versteht sich als Grundlagenforschung, deren Interesse nicht auf eine „unmittelbare Rückführung ... auf Praxissituationen“ gerichtet ist. Ihren Forschungsbereichen werden u. a. die „vorbewußte Wahrnehmung, ... das Gedächtnis und die Erinnerung, ... Affekte ... und die Bindungsforschung“ zugeordnet, hier können „psychoanalytisch höchst relevante Prozesse“ erfasst werden, die sich einer ‚in situ‘-Erforschung auf der Couch entziehen“ (vgl. a. a. O., 834, 844). Die Arbeitsgruppe um Leuschner konnte im Anschluss an die bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts durchgeführten Subliminalitätsexperimente (Überblick a. a. O.) zeigen, „daß die optischen Stimulusperzepte sofort nach der Darbietung in mehr oder weniger locker miteinander verbundene Einzelbestandteile dissoziieren. Nachweisbar ist ein Zerfall in Einzelobjekte und in deren Subkategorien Form, Konzept, Wortklang und Farbe“ (a. a. O., 841). Bei der „Wiederdarstellung“ der Perzepte durch die Probanden werden die Einzelbestandteile „entweder entlang alter Kohäsionslinien (einigermaßen stimulusgetreu) oder in neuer Gestalt reassoziert“ (a. a. O., 841). „Verzögerungen“ entstehen nicht „beliebig“, sondern an „vorhandenen *Sollbruchstellen*“ (vgl. a. a. O. 845; Hervorhebung: G. R.). Derartige Dis- und Re-assoziierungsvorgänge entsprechen auch den neueren Konzeptualisierungen einer psychoanalytischen Gedächtnistheorie von Leuzinger-Bohleber et al. (a. a. O.) und Machleidt (a. a. O.). Die im Rahmen der neurobiologisch-psychoanalytischen Grundlagenforschungen (vgl. Leuschner et al. a. a. O., Leuzinger-Bohleber et al. a. a. O., Machleidt a. a. O.) erhobenen Befunde validieren die *unbewusste* Organisation von Erfahrungen als „Normalpsychologie“. Sie zeigen, „daß Menschen nicht nur bewußt, sondern parallel dazu immer auch *vorbewußt wahrnehmen* und *vorbewußt kommunizieren*“ (Leuschner et al. a. a. O., 845; Hervorhebungen: G.R.). Der hier als „vorbewusst“ bezeichnete Prozess der Perzeptgenese entspricht den Vorgängen, die unter dem

„präreflexiven Unbewussten“ subsumiert sind, und die „fließende Grenze“ (vgl. Leuzinger-Bohleber et al. a. a. O.) zwischen dem präreflexiven und dem dynamischen Unbewussten ergibt sich – auf operationaler Ebene – aus der „averalen Kommunikation“ von Affekten. Die Befunde der interdisziplinären Emotionsforschung zeigen, dass „subliminal“ dargebotene Perzepte „stärkere Wirkungen auf das Verhalten hervor(rufen) als der derselbe Stimulus, der oberhalb der Wahrnehmungsschwelle (supraliminal) präsentiert wird“ (Mertens 1998, 68 f., Fn 4). Die Explikation von, d. h. die Verständigung *über* die erlebten Affektzustände(n) ist aber auf wenige, zumeist aus den alltäglichen Lebenszusammenhängen herausgelöste „Ereignisse“ begrenzt. Gleichwohl werden die in actu vor- und unbewusst gebildeten emotionalen Botschaften ebenso vor- und unbewusst „verstanden und beantwortet“, denn diese „Tatsache“ ist im genetischen Programm, welches sich als *leib-seelische Wirkungseinheit* offenbart, aufgehoben. Es sei daran erinnert, dass die Emotionen – definiert als *interdisziplinärer Gegenstand* – die *conditio sine qua non* bilden, ohne die weder Verständigung möglich ist noch Subjektivität und Inter-Subjektivität emergieren könnten. Die Spezifik dieses Bindemittels, welches die „Kohärenz der psychischen Abläufe ... garantiert“ (Machleidt a. a. O., 500).¹⁴³ ist ausgezeichnet durch implizit-prozedural organisierte Einheiten, die internalisiert („embodied“) und externalisiert werden. Hier, im Bereich der fließenden Grenze zwischen präreflexivem und dynamischen Unbewussten, entstehen – organisiert durch die implizit-prozedural repräsentierten, d. h. die „verkörperten“ Wissensbestände – die *handlungsleitenden emotionalen Heuristiken*, die sich der Re-Organisation häufig entziehen. Die chronisch gewordene, d. h. die konditionierte, automatisierte Affektunterdrückung und die in der Folge „erfolgreichen“ Versuche, bestimmte Affektzustände zu vermeiden, führen auf neuronaler Ebene dazu, dass die Gefühlsneurone keine Verknüpfung mit den Begriffsneuronen eingehen (vgl. das „Affektiv-kognitive Bezugssystem“ bei Machleidt a. a. O., 468), so dass sich schließlich auch die „gate-Funktion“ der für die „Wahrnehmung und Emotionskopplung“ zuständigen Amygdala¹⁴⁴ verändert. „Bei Störungen dieser

¹⁴³ vgl. auch den Exkurs Kapitel 11.4

¹⁴⁴ vgl. den auch von Gehde und Emrich (a. a. O.) sowie von Levin (a. a. O.) und in dieser Arbeit in Kapitel 11.4 ausführlich dargestellten „Fall des Phineas Gage“.

Funktion“, so fassen Gehde, Emrich zusammen, „kann es zu abrupten Emotionsänderungen kommen bis hin zum Amoklauf etc.“ (Gehde, Emrich 1998, 985). In weniger dramatischen Verläufen führen „Konditionierungseffekte, die von angstausslösenden Stimuli ausgehen“ (a. a. O.), zu emotionalen Heuristiken, in denen die ursächliche Angst nicht mehr erkannt wird. Die Quelle, d. h. die Entstehungsgeschichte, derartiger Heuristiken ist unbewusst geworden. Als heuristisch kann sie deswegen bezeichnet werden, weil das Subjekt vorbewusst „sinnvolle Erklärungen“ für sein Verhalten gebildet hat:

Wenn z. B. das Bedürfnis nach Exploration/Assertion von den Bezugspersonen unterdrückt oder ambivalent beantwortet wird, könnte die unbewusste Heuristik gebildet werden: „Wenn ich mich entferne, geht es mir/ihr schlecht“ (Dornes 1999, 311), auf das Bindungsbedürfnis bezogen etwa: „Da meine Mutter auf Kummer und Trostbedürfnis häufig mit Zurückweisung reagiert, ist es ratsam, solche Gefühlsäußerungen oder den Ärger über ihre Nichtberücksichtigung zu unterdrücken, weil ihre Bekundungen zu einer erneuten schmerzlichen Zurückweisung führen könnte. Das will ich – gerade in einer für mich bedrohlichen Situation – nicht riskieren“ (ders. 1998 b, 26). Eine unbewusste ödipale Dramaturgie könnte etwa lauten: „Vermeide das Ansprechen von Frauen, denn es könnte zu Bestrafungen führen ...“ (ders. 1999, 319).

Derartige *unbewusst gewordene* (Verhaltens–)Regeln werden insofern als „erwünschter Erfolg“ bilanziert, als dass in actu keine Angst mehr erlebt werden muss, die „erfolgreiche“ Vermeidungsstrategie bleibt als solche unerkannt und ist habituell codiert. Die „Angst kann normalpsychologisch als Gefühl der Verneinung verstanden werden“ (Machleidt a. a. O., 501), welche sich situativ begrenzt als sinnvoll erweisen kann, die *habituell* codierte, unerkannte Angst kennzeichnet hingegen einen retardierenden Verlauf der Entwicklung. Ärger, Zorn und Angst als Grundstimmung hemmen nicht nur – wie oben in dem Experiment des infant research dargestellt – den Zugang zu bzw. den Abruf von Repräsentationen, sie engen auch – durch Veränderung der gate-Funktion der Amygdala (s.o.) – die Wahrnehmungsprozesse ein: „Eine geglückte Wahrnehmung impliziert analog zum Erinnern eine *vollständige Gefühlskasade* vom Initialgefühl zum Erfüllungsgefühl. ... Je intensiver die *hedonischen* Affekte im Prozeß der Wahrnehmung ausgeprägt sind, um so besser sind erfahrungsgemäß die wahrgenommenen Objekte in der Erinnerung verfügbar. Wahrnehmungen, die

nicht die hedonische Position erreichen, also vorzeitig in *überwertiger* Angst, Aggression oder Trauergefühlen enden, sind der Erinnerung schwerer zugänglich“ (a. a. O., 503; Hervorhebungen: G. R.). Die unvollständige Wahrnehmung, d. h. das retardierte updating zwischen „innen“ und „außen“, zwischen Repräsentation, Antizipation und dem sich anbietenden Perzept, resultiert aus der chronisch gewordenen Verunsicherung, aus der Angst vor Zurückweisung, Demütigung und Scham. Repräsentation und Antizipation sind zu einer Einheit, zu „gewohnheitsmäßigen Regeln“ und stereotypen Handlungsmustern verschmolzen, die als „... prozedurale Emotionsregeln ... nicht im klassischen Sinne verdrängt, sondern *von Anfang an* unbewußt (sind)“ (Dornes 1998 b, 28; Hervorhebungen: G. R.). Die prozeduralen Emotionsregeln gehen hervor aus jenem unbewussten „scheme-of-being-with-...“, welches inzwischen auch von der empirischen Hirnforschung „als ... analogische Erinnerung“ validiert werden kann: „... unter dem Schlagwort der Existenz von ‚Großmutterneuronen‘ “ ... ist die Annahme subsumiert, „dass spezielle *inhaltlich* festgelegte und *identifizierbare* Neurone in Aktivität das Erlebnis ‚Großmutter‘ hervorrufen ...“ (Machleidt a. a. O., 474; Hervorhebung: G. R.). Neben diesem, von Machleidt als „normalpsychologisch“ bezeichneten Befund, ist aus tiefenpsychologischer Sicht auch, wenn vom „dynamischen Unbewussten“ die Rede ist, die Frage nach den Bedingungen von Interesse, die zu jenen emotionalen Heuristiken führen, welche die „Verzerrungen in ... (der; G. R.) Welt der Repräsentationen“ (Stern 1995, 207) bewirken. Die neuro-psychiatrischen Befunde der Traumaforschung zeigen, dass die „Neuronenkomplexe ... *aktuell* ... in *Analogie* zu dem (funktionieren), was *damals* war“ (Machleidt a. a. O., 480; Hervorhebungen: G. R.). In dem Adverb „damals“ ist die entwicklungspsychologisch hoch bedeutsame Lerngeschichte, m. a. W. die „Geschichte der Beziehungserfahrungen“ aufgehoben. So sei an dieser Stelle noch einmal besonders darauf hingewiesen, dass die Encodierung im state der wachen Aufmerksamkeit, der mit einer hedonischen Grundstimmung korreliert ist, zu Repräsentationen führt, die der Erinnerung *und* der metakognitiven Re-Organisation zugänglich bleiben. Solche „spannungsreichen“ Zustände hingegen, die dauerhaft durch die Gefühle von Ärger, Zorn und Angst gekennzeichnet sind, erreichen nicht den „vollständigen“ Verlauf der Erregungskurve, d. h. der „Erregungsablauf breitet sich nicht in die Begriffssphäre aus“ (a. a. O., 469). Somit

können nicht „Erlebniseinheiten“ repräsentiert werden, es bleiben vielmehr *dissoziierte* „Erinnerungen“ zurück, die zu selbst- und beziehungsregulatorischen Schwierigkeiten in allen motivationalen Systemen führen. Diese repräsentierten inkohärenten Erlebniseinheiten sind mit konditionierter/automatisierter Affektunterdrückung und –vermeidung korreliert. Die Abwehr von Ärger, Zorn und Verunsicherung konnten die Bindungsforscher bereits bei erst 12 Monate alten Kindern nachweisen. In der experimentellen Trennungs-Situation ignorieren die vermeidend gebundene Kinder (im Gegensatz zu den sicher gebundenen) sowohl den Weggang als auch die Wiederkehr der Bezugsperson. Sie wirken äußerlich ruhig und „vertieft“ in ihr Spiel und nur die Messungen der Herzschlagfrequenz als auch der Cortisol-Spiegel geben als „physiologische Korrelate“ Auskunft über den abgewehrten „Affektzustand“ (vgl. exempl. Dornes 2000, S. 74 ff.). Das „Unverstandene“¹⁴⁵, das dauerhaft turbulente, konfliktreiche Erleben von *negativ* konnotierten spannungsreichen Zuständen, unterliegt den Prozessen der „Verschiebung, Verdichtung und Symbolisierungen“, wie sie in der „Bildersprache weitverbreiteter Phantasien über wilde Männer und Hexen ...“ aufgehoben sind, „sie zeigen sich aber auch in eher überdauernden Repräsentanzen, in Symptomen und in den Charakterzügen des Mißtrauens und der Furchtsamkeit“ (Lichtenberg 1991 b, 131). Die klassische psychoanalytische, aus der Trieblehre deduzierte Lerntheorie, wonach „Lernen in erster Linie in Reaktion auf einen optimalen, hochangespannten Deprivationszustand zustandekommt“ (a. a. O., 147), erweist sich als archetypische Konfiguration, welcher ambivalente vor- und unbewusste emotionale Heuristiken über das zu erziehende Kind zugrunde liegen. Die intendierte wie die nicht intendierte „Deprivation“ und vor allem der fehlende „act of repair“ vonseiten der erwachsenen Bezugsperson(en) lösen die schmerzvolle Suche nach dem Anderen aus, *mit dem die emotionalen Zustände geteilt werden können*. Die nicht hinreichend häufig, nur rudimentär erfahrene emotionale Resonanz ist es, die das „dynamische Unbewusste“ konstituieren, welches als das „der Reflexion nicht verfügbare Erleben im Erwachsenenalter immer wieder Schwierigkeiten hervorrufen“ wird (vgl. Orange et al. a. a. O., 17). Schließlich erscheinen – nicht nur in den Alltagstheorien! – „die“ Emotionen als Ursache der

¹⁴⁵ In der Individualpsychologie Adlers bildet das „Unverstandene“ ein Synonym für das im intersubjektiven Feld entstandene „dynamische Unbewusste“!

beobachtbaren verzerrten Organisationsprozesse und Beziehungsformen. Tatsächlich muss aber sowohl von den *miteinander interagierenden* Hirnarealen als auch von der Funktion der Emotionen als das die Kohärenz des Denkens und der Persönlichkeit konstituierende Moment ausgegangen werden. Es muss von einer unaufhebbaren Wechselbeziehung zwischen der fortschreitenden differenzierenden emotionalen Entwicklung und – als deren Korrelat – der fortschreitenden Entwicklung differenzierter kognitiver Denkfiguren ausgegangen werden. „Neu“ ist nämlich in den Neurowissenschaften

„die Annahme ..., dass auch die differenzierteste Emotionsverarbeitung, die bewusste Wahrnehmung von Gefühlen, ebenfalls im Kortex stattfindet ... Viele Hirnforscher verstehen den Kortex als rein kognitionsverarbeitendes Organ und verbannen die Gefühle in die tieferliegenden Hirnregionen“ (Machleidt a. a. O., 509).

Dieser Befund markiert einen Paradigmenwechsel auch in den Neurowissenschaften. Der tradierte Antagonismus von niederen emotionalen und höheren kognitiven Organisationsprozessen scheint auch hier als archetypische Konfiguration virulent zu sein. Machleidt zitiert den Hirnforscher Le Vay (1993), der die archetypischen Bilder in den Neurowissenschaften wie folgt zusammenfasst:

„Menschen neigen dazu, um den Hypothalamus einen Bogen zu machen. Die meisten Hirnwissenschaftler, darunter ich selbst bis vor kurzem, ziehen die sonnigen Gegenden des Kortex den dunklen, klaustrophobischen Regionen am Grund unseres Gehirns vor. Sie stellen sich, auch wenn sie das niemals zugeben würden, den Hypothalamus so vor, als wäre er bewohnt von animalischen Geistern und Gespenstern der Urtriebe. Sie argwöhnen, dass hier nicht die gewöhnliche glänzende Hardware der Kognition zu Hause ist, sondern irgendein Hexengebräu aus schleimigen pulsierenden Neuronen, die in einer Brühe von den Geist beeinflussenden Chemikalien treiben“ (a. a. O.).

Die neuro–psychiatrischen Befunde sichern die Annahme von einem „Gleichgewicht zwischen der Reife der zugrundeliegenden Gefühle und der Reife der kognitiven Handlungs– und Ausdrucksmuster. Je reifer die zugrundeliegenden Gefühle sind, um so differenzierter sind die kognitiven Ausdrucksmuster. Je regressiver die zugrundeliegenden Gefühle und Affekte, um so undifferenzierter, das heißt infantiler ... sind die kognitiven Ausdrucksmuster ...“ (a. a. O., 502).

Neugier und Interesse, die Encodierung von *Erlebniseinheiten*, deren Abruf sowie die erneute Perzeptgenese und die wiederum re-kategorisierende Encodierung stehen in einer zirkulär verlaufenden Wechselbeziehung zueinander und: sie sind von den diese Prozesse *initiierenden emotionalen Zuständen abhängig*. Aus diesen, im interdisziplinären Dialog gesicherten Befunden ist zu schließen, dass die habituell gewordene Affektunterdrückung und –vermeidung dazu führt, nicht nur den re-synthetisierenden Prozess der autobiographisch-episodischen Gedächtnisinhalte auszuschließen. Auch die Re-Organisation der explikativen Wissensbestände kann – im Einzelfall erheblich – eingeschränkt sein, wenn das deklarative Wissen aufgrund von Mangelerfahrungen – an gegenseitiger Anerkennung als Subjekt – eine selbst-stabilisierende Funktion übernehmen muss. Wenn konzidiert wird, dass Exploration, d. h. Interesse und Neugier, „sowohl anatomisch wie neurochemisch mit den ‚Lust-Zentren‘ “ (Solms 1996, 515, Fn 43) verschaltet sind, muss auch davon ausgegangen werden, dass dauerhafte Stress auslösende Stimuli, deren Spektrum sowohl die Angst vor Selbstverlust durch Beschämung und Demütigung wie auch die manifeste Bedrohung, Vernachlässigung oder Gewalt umfasst, nicht „nur“ im Allgemeinen die Entwicklung blockieren, sie verhindern auch das „Lernen“¹⁴⁶ im engeren Sinne. Exemplarisch sei hier noch einmal Emde (1991), der aus Langzeitstudien seiner Forschergruppe berichtet, zitiert: „Positive Gefühle (Freude, Überraschung, Interesse) sind für die Entwicklung ... ungemein wichtig ... die positiven Gefühle (bieten) Anreize zu sozialer Interaktion, Erkundung und Lernen. ... der sensitivste klinische Indikator für emotionale Zugänglichkeit ... (ist) das Vorhandensein oder Fehlen positiver Affekte (Überblick bei Emde 1991, 765). Der *Wiederholungszwang* schließlich, der Freud als auslösendes Moment für die letzte, unwiderrufene Überarbeitung der Trieblehre galt, ist vor dem Hintergrund

¹⁴⁶ In der Ethologie ist das Explorationsverhalten in Abhängigkeit von „Bindungs- bzw. Trennungssituationen“ der Jungtiere von den Muttertieren hinreichend sicher untersucht. Die Ergebnisse weisen signifikante Korrelationen auf, welche bei Deprivation Einschränkungen des Explorationsverhaltens bis hin zu irrservibler Desorientierung ausweisen (vgl. die Darstellung in Kapitel 12.3). Weil derartige „Experimente“ mit Tieren bereits fraglich sind, gilt für die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Exploration und den mit spezifischen Affektzuständen korrelierten Bindungsmustern bei Kindern (und Erwachsenen!), dass nur in naturalistischen und zusätzlich noch in Langzeitstudien valide Befunde erhoben werden können. K. Grossmann (2000) ist dieser Frage aus der Sicht geschlechtsspezifischer Bindungsstile nachgegangen, indem sie die „Sicherheit der Exploration“ am Beispiel des „feinfühligsten, herausfordernden Spielverhalten des Vaters“ untersuchte.

dieser Befunde „auf *automatisch* ablaufende Rekategorisierungsprozesse von aktuellen sensomotorisch–affektiven Erfahrungen ... des gesamten Organismus, die mit analogen Koordinationsprozessen in früheren Situationen *unerkannt* in Beziehung gesetzt werden“ (Leuzinger–Bohleber et al. 1998, 575; Hervorhebungen: G. R.) zurückzuführen.

13.5 Zusammenfassung

Das „Gedächtnis“ wird vor dem Hintergrund der im interdisziplinären updating gewonnen Befunde als Metapher verwendet, in der die *Produkte* der sich komplementär¹⁴⁷ zueinander verhaltenden neuronalen und psychologischen Synchronisationsvorgänge zu erfassen versucht werden. Weder der zu Zeiten Freuds gebräuchlichen Speicher– und/oder der Abbildtheorie kann weiterhin Gültigkeit zugesprochen werden. Es besteht kein Zweifel daran, dass von Geburt an die Interaktion mit der Umwelt repräsentiert wird. Diese epigenetisch gesicherte Fähigkeit ist insofern „sinnvoll“, als dass die repräsentierten Erfahrungen zugleich das „knowing how“ bilden, sich in der Umwelt orientieren und Handlungskonzeptionen entwickeln zu können. In den Neurowissenschaften und in der experimentellen sowie tiefenpsychologisch fundierten Säuglings– und Kleinkindforschung besteht Konsens darüber, dass – der „sinnvollen“ Fähigkeit zur Encodierung entsprechend – das Ereigniswissen in Form von *Prozesseinheiten* repräsentiert wird. Sie sind markiert durch Anfang und Ende, durch den Verlauf der intersubjektiv gestalteten Abstimmungen, FehlAbstimmungen und deren Re–Organisation und last but not least durch ihre emotionale Kennung (vgl. Beebe et al. 1997, 146). Die derart definierten Prozesseinheiten bilden die Grundlage für die Konzeptualisierung eines episodisch–autobiographischen „Gedächtnisses“. Die prozessorientierte Gedächtnistheorie, die die Repräsentation des intersubjektiv gestalteten *Verlaufs* von Abstimmungsprozessen focussiert, bezeichnet jene daher auch als „verkörperte Erinnerungen“(Leuzinger–Bohleber et al. 1998), in denen „Tonfall, Körperempfindungen, Gesichtsausdruck und Gesten“ (Lichtenberg

¹⁴⁷ Die Kategorie der Komplementarität wird hier in Anlehnung an die Komplementaritätstheorie von Niels Bohr verwendet (vgl. die Ausführungen in Kapitel 12.1)

et al. 2000, 46) aufgehoben sind. Konsens besteht darüber hinaus auch – bis in die Kognitionspsychologie hinein – über die „unbewusste Organisation“ als eines normalpsychologischen Vorgangs. Der unbewusst verlaufende Synchronisationsvorgang, als dessen „Ergebnis“ die raum–zeitlich strukturierten und verkörperten Erinnerungen gelten, hat zur Kategorie des implizit–prozeduralen Unbewussten geführt, welche synonym mit der des präreflexiven Unbewussten verwendet wird. Aus tiefenpsychologischer Sicht ist die Diskriminierung zwischen dem präreflexiven und dem dynamischen Unbewussten bedeutsam. Die Tiefenpsychologie konzeptualisiert einen fließenden Grenzbereich zwischen dem implizit–prozeduralen und dem dynamischen Unbewussten, der auf die ubiquitär „averbale Kommunikation“ der Affekte zurückgeführt wird. Emotionale Botschaften werden in actu vor– und unbewusst gebildet und ebenso vor– und unbewusst „verstanden“ und „beantwortet“. Die Explikation, m. a. W. die Verständigung *über* die erlebten Affektzustände, ist nicht die Regel, sondern aus dem jeweiligen Prozess herausgelöst. Die „übliche“ averbale Kommunikation der Affekte ermöglicht einerseits die in rascher Folge zwischen trial and error verlaufenden Abstimmungsprozesse. Sie hat allerdings auch eine Schattenseite, denn die im Zustand negativer Affekte encodierten Episoden können u. U. zwar erinnert werden, sie beeinträchtigen aber die *Verfügbarkeit* im Sinne einer der neuen Situation angemessenen Modifikation. Die unter den Bedingungen negativer Affekte repräsentierte „Modellszene“ (Lichtenberg 1989; vgl. auch Beebe et al. 1997, Stern 1992) weist *Sollbruchstellen* auf, die die nicht erfahrenen ungehinderten Übergänge der Abstimmungsprozesse markieren. Diese Sollbruchstellen sind es, die die mit dem Gefühl eines nicht verfügbaren „knowing how“ assoziierte Verwirrung auslösen und somit die metakognitiv gesteuerte Adaption an neue Situationen verhindern. Die mit derartigen Modellszenen korrelierte dauerhafte Affektunterdrückung führt schließlich zu einer *habituellen* Vermeidungsstrategie, die nicht mehr erkannt, sondern als „emotionale Heuristik“ wirksam wird. Sie ist manifest in den Verhaltensregeln, denen das „Wissen“ über das, was möglich, erlaubt und verboten ist, zugrunde liegt.¹⁴⁸ Das

¹⁴⁸ Die „emotionalen Heuristiken“ bilden aber zugleich die Basis der Selbstkonzeption, die Art und Weise in der Welt zu sein, diese einzuschätzen und handlungsfähig zu sein. Insofern fungiert sie auch als „sinnvoller“ Selbst–Schutz, deren Re–Organisation nicht kurzfristig und nur sehr behutsam – wenn nötig mit therapeutischer Begleitung – initiiert werden kann.

hirnphysiologische Korrelat der vermeidenden Modellszene weist einen unvollständigen Erregungsverläufe aus: die *identifizierbaren* Gefühlsneuronen gehen keine Verknüpfung mehr mit den Begriffsneuronen ein (vgl. Machleidt 1998). Die nicht sprachlich symbolisierten Episoden kennzeichnen das dynamische Unbewusste, dessen Dynamik zu den unverständlichen und mit Hilflosigkeit assoziierten Zuständen führt.

Die dem dynamischen Unbewussten zuzuordnende Organisation erfordert hohe „psychischen Kosten“: der Zugang zur metakognitiven Organisation von sowohl deklarativen als auch präreflexiven Wissensbeständen ist durch den notwendig gewordenen *defensiven* Denkstil verstellt. Aus der Sicht der Neuro–Psychiatrie stellt sich dieser Zusammenhang zwischen Affektunterdrückung und –vermeidung einerseits und metakognitiver Organisation andererseits wie folgt dar: „Je reifer die zugrundeliegenden Gefühle sind, um so differenzierter sind die kognitiven Ausdrucksmuster. Je regressiver die zugrundeliegenden Gefühle und Affekte, um so undifferenzierter, das heißt infantiler ... sind die kognitiven Ausdrucksmuster ...“ (Machleidt a. a. O., 502). Die prozessorientierte Gedächtnisforschung validiert die herausragende Bedeutung der Affektzustände im Verlauf der Encodierungen. Sie bilden die „emotionalen Kennungen“, die die Qualität der Verfügbarkeit repräsentierter Wissensbestände bestimmen. Auch in der Gedächtnisforschung können keine Hinweise auf einen natürlichen Antagonismus zwischen emotionaler und kognitiver Organisation oder auf einen Wiederholungszwang, der auf ein angeborenes Zerstörungspotenzial zurückgeht, gefunden werden.

III. Die unbewussten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern

14. Zur Methodologie unbewusster Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern¹⁴⁹

Die Annahme von *unbewussten Beziehungsformen* zwischen Lehrern und Schülern stützt sich sowohl auf die neueren, im interdisziplinären Dialog validierten Befunde, die zur Konzeptualisierung des implizit–prozeduralen Unbewussten geführt haben als auch auf die tiefenpsychologisch fundierte „Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem“, die in dem von Jung generierten Konstrukt „Über die Archetypen des kollektiven Unbewußten“ (Jung 1935) sowie den von ihm explizierten Beziehungen zwischen dem „kollektiven und dem persönlichen Unbewussten“¹⁵⁰ (vgl. Jung 1928) aufgehoben ist. Von diesem Theorem ausgehend präformiert das kollektive Unbewusste in seiner jeweiligen historischen Ausprägung die intersubjektiv gestalteten Beziehungsarrangements. Hier wie dort, auf der interpersonalen und auf der kollektiven Ebene, d. h. in den Alltagstheorien der Subjekte und in wissenschaftlich fundierten Theorien, können *archetypische Konfigurationen* aufgefunden werden.¹⁵¹ Aus tiefenpsychologischer Sicht kann daher davon ausgegangen werden, dass in der kollektiv verbreiteten „Postulats–Pädagogik“ solche Konfigurationen manifest sind, die mit dem Archetypus des göttlichen und/oder des dämonischen Kindes koinzidieren. Die implizit–prozedural wirksamen „Bilder“ über die *Natur* des Kindes gehen von diesem Archetypus aus. Sie sind niedergelegt in den Explikationen verschiedener gesellschaftlicher Institutionen über die „zu erziehende“ oder „auszubildende“ nachfolgende Generation. Die sekundäre Sozialisationsinstanz Schule gilt als der Ort par excellence, an dem die Vorstellungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen über das Kind, wie es *werden soll*, implementiert und kontrolliert werden können. Der mehrfach konnotierte archetypische Gehalt von Vorstellungen über das zu erziehende Kind geht ein u. a. in die Curricula der

¹⁴⁹ In diesem Kapitel werden in komprimierter Form die Kategorien konturiert, die in Teil I und Teil II expliziert sind und den Kern der Methodologie bilden.

¹⁵⁰ vgl. Kapitel 3.1 und 3.2 in Teil I

¹⁵¹ vgl. die Ausführungen über „Eros“ und „Tanathos“ in der Trieblehre in Kapitel 8

Lehrerbildung, in die Weiterbildungsangebote für Lehrer und in die Erlasse der Kultusministerien. So entsteht eine Wirkungseinheit, die auf der Handlungsebene der Lehrer zu einem „Du–sollst–Katalog“ führt, dem unerkannt triebtheoretische Prämissen¹⁵² und archetypische Bilder über die Beziehungskonfiguration „Lehrer–Schüler“ inhärent sind. Diese Wirkungseinheit, resultierend aus der Verschränkung zwischen kollektivem und persönlichen Unbewussten, lässt zu, von *schulspezifischen* implizit–prozedural organisierten Repräsentationen der Individuen auszugehen. Ausgezeichnet sind diese „generalisierten Episoden“ bzw. „Modellszenen“ durch die besondere Form der Asymmetrie zwischen der mit einem zumeist nicht hinreichend reflektierten Machtpotenzial ausgestatteten erwachsenen Bezugsperson, dem Lehrer, und dem heranwachsenden Kind sowie durch die *Dauer* der schulspezifischen Beziehungsarrangements. Der in enger Affinität zum Zeittakt industrieller Produktionsweisen organisierte Unterricht in der Schule (vgl. Lehmkuhl 1994) (ver)führt zu stereotypen Beziehungsarrangements, innerhalb derer die entwicklungspsychologisch relevanten Prozesse des Affect–Attunements – einschließlich der besonders wichtigen „acts of repair“ – nicht erfahren, d. h. auch nicht repräsentiert werden können. Dem zeitlichen Faktor, der über die 10–13jährige (!) Schulzeit dauernden „Kontinuität“ von *verkürzten* schulspezifischen Beziehungsformen kommt eine bislang noch wenig beachtete entwicklungspsychologische Bedeutung zu. Unisono gehen nämlich die tiefenpsychologische Psychotherapieforschung, die Säuglings– und Kleinkindforschung sowie die Neurowissenschaften davon aus, dass die sich *dauerhaft wiederholenden Beziehungserfahrungen* zu den hochbedeutsamen emotionalen Heuristiken verdichtet werden.¹⁵³ Diese emotionalen Heuristiken bilden, wie gezeigt werden konnte, den Kern der Repräsentationen, die wiederum als „konzeptionelle Informationen“ in der Perzeptgenese wirksam werden. Die im „biologischen Programm hinterlegte“ und daher unhintergehbare Vernetzung zwischen sensomotorisch–affektiv–kognitiven Erregungsmustern bringt es mit sich, dass das, was wahrgenommen wird, abhängig ist von der vorangegangenen „Lerngeschichte“. Es ist beinahe trivial, darauf hinzuweisen, dass es sich hier nicht

¹⁵² vgl. das one–way–Modell der Triebtheorie, den dort postulierten Antagonismus psychischer Organisation, dem der Natur–Kultur–Konflikt zugrunde liegt und die aus diesem Konflikt abgeleiteten Zuschreibungen an das Kind

¹⁵³ vgl. die Befunde der empirischen Hirnforschung über die „emotionalen Wertebilanzen“ im „Exkurs“, Kapitel 11.4 sowie die Ausführungen zur „emotionalen Heuristik“ in Kapitel 13.4

um eine Lerngeschichte handelt, die auf das so genannte „Kognitive“ reduziert werden kann. Zu dem tradierten Irrtum über den Antagonismus zwischen Emotio und Ratio sei exemplarisch für die Befunde der empirischen Hirnforschung Machleidt angeführt: es gibt „keine Kognition ohne Emotion und keine Emotion ohne Kognition“ (Machleidt a. a. O., 496.). Da die Grenze zwischen dem als „normalpsychologisch“ zu bezeichnenden implizit–prozeduralen Unbewussten und dem durch Affektunterdrückung und –vermeidung wirksam werdenden dynamischen Unbewussten fließend ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auch zu den die Entwicklung *hemmenden Verzerrungen* in den Repräsentationen führen. Die „repräsentierte Einheit“, bei der es sich sowohl um den Satz des Pythagoras als auch um die Episode auf der Klassenfahrt handeln kann, enthält immer eine „emotionale Heuristik“. In derartigen repräsentierten Einheiten kann entweder das Gefühl der Kompetenz(lust) oder das der Unsicherheit, verbunden mit Versagensängsten dominieren. Repräsentationen, in deren Kern die negativen und/oder unbewusst gewordenen Gefühle – z. B. der Beschämung oder Vernichtung – überwiegen, führen nicht nur zur Vermeidung explorativen Verhaltens. Das mit der Vermeidungshaltung einhergehende unbewusste Grundgefühl der Insuffizienz evokiert selbst–stabilisierende Notlösungen und blockiert schließlich auch die re–kategorisierenden Prozesse, die zu neuen, die Persönlichkeit bereichernden Repräsentationen führen. Den *Erinnerungen* kommt somit eine mehrfach konnotierte Aussagekraft zu. „Erinnerungen“ (Repräsentationen) geben Auskunft über die *intersubjektiv* organisierte „Lerngeschichte“, die deshalb auch in die Zukunft verweist, weil ihr eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben werden kann. Auf der Grundlage der Repräsentationen werden die notwendigen Antizipationen, die in der Gegenwart das „knowing how“ zur Verfügung stellen, gebildet. Sie stellen darüber hinaus das Reservoir zur Verfügung, aus dem das Individuum sein selbst–stabilisierendes Wissen schöpft, die Person zu sein, die es immer schon war. In den Erinnerungen sind m.a.W. „die Subjekte in ihrer Historizität ... symbolisch vertreten“ (Machleidt, a. a. O., 462). Sie vertreten „ – ... wie ein Eisberg im Meer, dessen Spitze als Teil für das Ganze steht, auch für den unsichtbaren Teil unter der Wasseroberfläche – alle vorausgegangenen, vergessenen und nicht mehr bewussten Erlebnisse. Sie (sind; G.R.) ihnen ähnlich,

mit ihnen biographisch–historisch verwandt und ... als *bewusste Stellvertretung zusammengefasster Ausdruck des Unbewußten*“ (a. a. O., 471; Hervorhebungen: G. R.). Diese theoriegestützte Kategorie des „Unbewussten“ bildet die methodologische Grundlage der hier untersuchten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern.

Die Erhebung von Schulerinnerungen ist eine aus den tiefenpsychologischen Theorien deduzierte Vorgehensweise und den in der tiefenpsychologischen Forschung verwendeten *projektiven Verfahren* zuzuordnen. Zu den bekanntesten Verfahren projektiver Diagnostik zählen der Rorschach-Test, der Thematische Apperzeptionstest (TAT), Satzergänzungs- oder thematische Ergänzungsverfahren oder die bereits von Jung durchgeführten Assoziationsexperimente (vgl. exempl. Hörmann 1982, Jung 1933, 1934, Kutter 1989, Rauchfleisch 1989). Projektive Verfahren bieten den Vorteil, das Übertragungsgeschehen zwischen Proband(en) und Untersucher(n) auf ein kaum noch zu unterschreitendes Minimum zu reduzieren. Als Begründer der projektiven Testverfahren gilt Frank (1948), der dieser Methode zuschrieb, einen „Einblick in die private Welt“ des Probanden zu gewährleisten, der mit den quantitativen „Tests und Fragebögen“ nicht zu erreichen sei. Die Vp werde auf die vorgegebene Situation „entsprechend der Bedeutung reagieren, die diese Situation für sie besitzt.“ (zitiert nach Rauchfleisch a. a. O., 1; vgl. auch Mertens 1998). Mit den erhobenen Schulerinnerungen stehen somit die für die angehenden Lehrer *bedeutsam gewordenen Beziehungsepisoden* aus der Erfahrung zwischen ihnen (als Schüler) und ihren (ehemaligen) Lehrern zur Verfügung. Zwar weisen die in der Schule anzutreffenden Einzelfälle von Lehrer-Schüler-Beziehungen eine nicht zu erfassende Größe möglicher Kombinationen von „generalisierten Episoden“ bzw. repräsentierten „Modellszenen“ auf. Das Forschungsinteresse geht allerdings über die Betrachtung des Einzelfalles hinaus und ist ausgerichtet an der Frage, ob in der Sozialisationsinstanz Schule bestimmte *Klassen* von Beziehungsformen systematisch, d. h. unbewusst „eingeübt“ werden. Zu den Merkmalen repräsentierter „prototypischer Erfahrungen“ oder „generalisierter Episoden“ gehört u. a. auch, dass sie – weil in ihnen das „knowing how“ verankert ist – in Konstellationen, die der Beziehungserfahrung ähnlich sind, wieder abgerufen bzw. virulent werden.¹⁵⁴ Künftige Lehrer treffen, wenn sie in den Schuldienst eintreten,

¹⁵⁴ vgl. die Ausführungen zum „normalpsychologischen“ und zum „dynamischen Unbewussten“ in Kapitel 13, Teil II

sowohl von den äußeren als auch von den spezifischen interpersonalen Strukturen her auf jene Beziehungskonfigurationen, die sie selbst als Schüler „eingeübt“ haben. Unabhängig von der Betrachtung singulärer Lehrer–Schüler–Beziehungen lässt das verwendete tiefenpsychologisch fundierte Verfahren daher die forschungsleitende Fragestellung zu, ob für die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern „typische“ Beziehungsformen aufzufinden sind. Die Hypothese von „typischen“ Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern konnte bereits 1975/76 von Heisterkamp empirisch gesichert werden. Heisterkamp befragte an der Abteilung Neuss der damaligen Pädagogischen Hochschule Rheinland ca. 300 Lehramtsstudenten neben den Kern–Variablen zur Person nach ihren Schulerinnerungen. Die Studenten wurden gebeten, drei spontan erinnerte Episoden aus ihrer Schulzeit niederzuschreiben. Auf der Grundlage von ca. 900 erhobenen Schulerinnerungen konnte Heisterkamp zeigen, dass die Sozialisationsinstanz Schule im vor– und unbewussten Erleben künftiger Lehrer zu etwa 80 % als Ort der „Unterdrückung, Demütigung und Reglementierung“ und nur zu 20 % als Ort der „Anerkennung, Zuwendung und Verständigung“ erinnert wurde. In der hier vorliegenden Studie wurden mit unverändertem Untersuchungsdesign an allen Hochschulen in Nordrhein–Westfalen, an denen Lehramtsstudiengänge angeboten werden, Lehramtsstudenten gebeten, drei spontan erinnerte Episoden aus ihrer Schulzeit niederzuschreiben. Mit den Ergebnissen aus dieser repräsentativen Stichprobe können wiederum empirisch gesicherte Aussagen über die von künftigen Lehrern in ihrer Schulzeit erlebten Beziehungsformen der „Anerkennung, Zuwendung und Verständigung“ oder der „Demütigung, Reglementierung und Unterdrückung“ vorgelegt werden. Die erhobenen Befunde über die Qualität der unbewussten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern geben notwendigerweise auch Auskunft darüber, inwieweit die Sozialisationsinstanz Schule Möglichkeiten zu *metakognitiven* Lernprozessen¹⁵⁵ bereit hält. Darüber hinaus lässt die aktuelle Erhebung im Vergleich zur ersten Studie 1975/76 Aussagen über die Wirksamkeit der Schul– und der Lehrerausbildung der zurückliegenden dreißig Jahre zu.

¹⁵⁵ vgl. die Ausführungen über den Zusammenhang zwischen den Grundbedürfnissen nach Bindung und Exploration sowie zwischen Bindungsqualität und Metakognition in Teil II, Kapitel 6

16. Definition der Stichprobe, Auswahlverfahren und Grundgesamtheit

16.1 Definition der Stichprobe und Auswahlverfahren

Maßgeblich für die Auswahl der Stichprobe war, Lehramtsstudenten zu erreichen, die noch in einer größtmöglichen (real)zeitlichen Nähe zum Erleben ihrer eigenen Schulzeit standen. Mit dieser Definition ist die Überlegung verknüpft, einen mit zunehmender Studiendauer zu erwartenden Perspektivenwechsel aus der Rolle des Schülers in die künftige Rolle des Lehrers so weit wie möglich ausschließen zu können. Um die gewünschte Stichprobenpopulation zu erreichen, wurde folgendes Auswahlverfahren gewählt: Auf der Grundlage der Vorlesungsverzeichnisse aller Hochschulen in Nordrhein–Westfalen, in denen Lehramtsstudiengänge angeboten wurden, wurden die Hochschullehrer angeschrieben, die für *Einführungsveranstaltungen* in die Erziehungswissenschaften verantwortlich zeichneten. Gefragt wurde, ob sie bereit seien, eine ihrer Veranstaltungen für die Befragung zur Verfügung zu stellen. Es ergab sich somit eine über sechs Semester verteilte Befragung von Lehramtsstudenten. Die Dauer der Erhebung ist einerseits der Abhängigkeit von der Bereitschaft der Dozenten, einen Veranstaltungstermin zur Verfügung zu stellen und andererseits den personellen Ressourcen bei der Durchführung der Erhebung geschuldet. Diese „ökonomischen Gründe“ haben zu einer „Klumpenstichprobe“ geführt, die aus allen „Untersuchungsteilnehmern“ besteht, „die sich in mehreren, zufällig ausgewählten Klumpen befinden“ (vgl. Bortz 1999, 87 f.). Die „Klumpen“ setzen sich zusammen aus einem hohen Anteil von Studierenden der 1. – 3. Fachsemester (FS) und zu einem geringeren Anteil höherer Semester. Die Verallgemeinerbarkeit der vorliegenden Stichprobe ist dadurch gegeben, dass mit dem Auswahlverfahren „systematische Selektionseffekte“ (vgl. a. a. O.) ausgeschlossen werden konnten. Alle Elemente der Grundgesamtheit hatten die Chance, an der Befragung teilzunehmen bzw. kein Element wurde „systematisch ausgeschlossen“, außerdem wurde kein Element mehrfach getestet (vgl. Schnell et al. 1999, 247 ff.). Neben den Variablen wie Alter und Geschlecht wurde die Art der Hochschulzulassungsberechtigung (HZB) erfasst, um sie schließlich in Beziehung zu den Schulerinnerungen setzen

zu können. Der endliche Umfang der Grundgesamtheit von Lehramts-Studienanfängern der 1. bis 3. Fachsemester wurde beim „Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein–Westfalen“ (LDS), Düsseldorf (vgl. Anhang 1), erfragt; auch die für die Grundgesamtheit gültigen Merkmale Alter und Geschlecht sowie HZB Art stammen aus dem Datensatz des LSD. Aus den Datensätzen der sechs Semester des Erhebungszeitraumes (s. Anhang 2) wurde ein Wintersemester ausgewählt, weil hier im Vergleich zu den Sommersemestern der höchste Anteil von Studienanfängern zu verzeichnen ist. Aus der Reihe der Wintersemester im Erhebungszeitraum (1996/97, 1997/98, 1998/99) wurde das mittlere 1997/98 mit einem $N = 20579$ ausgewählt.

16.2 Besonderheiten der Grundgesamtheit und der Stichprobe

Die Tabellen 1.1 – 1.4 weisen die Verteilung der Fachsemester sowie die der Merkmale Alter, Geschlecht und HZB–Art in der Grundgesamtheit und in der Stichprobe aus. Die Signifikanztests zeigen, dass lediglich für die Art der Hochschulzulassungsberechtigung und für die Altersgruppe der 25– und 26jährigen Studierenden kein Unterschied zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobe nachgewiesen werden kann. Die signifikanten Abweichungen zwischen

Tabelle 1.1:

Die Verteilung der Fachsemester in der Grundgesamtheit (GG) (N = 20579) und in der Stichprobe (n = 1231); Signifikanztest für Prozentwerte (Grundlage: z-Transformation; vgl. Sahner, H.: Vergleichende Statistik, 94 f., 1971)

Fachsemester	GG N = 20579 Anteile (%)	Stichprobe n = 1231 Anteile (%)	p
1. Fachsemester	44,7	45,7	.4804
2. Fachsemester	18,3	23,3	.0000
3. Fachsemester	36,9	10,3	.0000
4. – 7. Fachsemester		20,6	missing
gesamt	99,9	99,9	

Tabelle 1.2:

Die Verteilung der Altersgruppen in der Grundgesamtheit (GG) (N = 20579) und in der Stichprobe (n = 1231); Signifikanztest für Prozentwerte (Grundlage: z-Transformation; vgl. Sahner, H.: Vergleichende Statistik, 94 f., 1971)

Alter nach Jahren	GG n = 20579 Anteile (%)	Stichprobe n = 1231 Anteile (%)	p
bis 20 Jahre	34,0	37,4	.0059
21 und 22	29,3	34,8	.0000
23 und 24	8,8	12,1	.0000
25 und 26	7,7	7,2	.2725
27 und 28	7,2	3,7	.0000
29 und älter	13,0	4,7	.0000
gesamt	100,0	99,9	

Tabelle 1.3:

Die Verteilung der Geschlechter in der Grundgesamtheit (GG) (N = 20579) und in der Stichprobe (n = 1231); Signifikanztest für Prozentwerte (Grundlage: z-Transformation; vgl. Sahner, H.: Vergleichende Statistik, 94 f., 1971)

Geschlecht	GG N = 20579 Anteile (%)	Stichprobe n = 1231 Anteile (%)	p
männlich	32,8	12,0	.0000
weiblich	67,2	88,0	.0000
gesamt	100,0	100,0	

Tabelle 1.4:

Die Verteilung der Art der Hochschulzulassung in der Grundgesamtheit (GG) (N = 20579) und in der Stichprobe (n = 1231); Signifikanztest für Prozentwerte (Grundlage: z-Transformation; vgl. Sahner, H.: Vergleichende Statistik, 94 f., 1971)

HZB- Art	GG N = 20579 Anteile (%)	Stichprobe n = 1231 Anteile (%)	p
Gymnasium	86,8	87,5	.7659
Gesamtschule	6,4	5,3	.0574
Sonstige	6,8	7,2	.7898
gesamt	100,0	100,0	

der Grundgesamtheit und der Stichprobe hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den Fachsemestern und den Merkmalen Alter und Geschlecht sind in deren jeweiligen Besonderheiten zu vermuten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe eher die Studienwirklichkeit repräsentiert als es die Datensätze des Statistischen Landesamtes vermögen. Für die amtlichen Daten des LSD kann unterstellt werden, dass auch solche StudentInnen miterfasst sind, die zwar eingeschrieben sind, aber das Studium teilweise gar nicht aufnehmen, mit Unterbrechungen oder Abweichungen von der Studienordnung studieren oder das Studium bereits abgebrochen haben. In der Stichprobe wurden hingegen durch das spezifische Auswahlverfahren (Ansprache der Studierenden in *Einführungsveranstaltungen*) solche StudentInnen erreicht, die „tatsächlich“ studieren. Hinweise auf die je besondere Beschaffenheit der Grundgesamtheit und der Stichprobe bieten die Verteilungen der Fachsemester und der Altersstruktur. Wenn der Anteil der 2. Fachsemester in der Stichprobe höher ist als in der Grundgesamtheit, so mag das daran liegen, dass die Hochschule nur im Wintersemester Einführungsveranstaltungen anbietet, die in der Stichprobe erfassten Zweitsemester im vorangegangenen Sommersemester also gar keine Möglichkeit hatten, an einer derartigen Veranstaltung teilzunehmen. Der geringere Anteil der 3. Fachsemester in der Stichprobe könnte darauf verweisen, dass die Einführungsveranstaltung von der Mehrzahl der Studierenden bereits in der Anfangsphase des Studiums belegt worden war. Auffällig ist der Anteil der 4. – 7. Fachsemester von 20 % in der Stichprobe. Hier könnte jene Vermutung greifen, wonach mit Unterbrechungen oder abweichend von Studienordnungen studiert wird. Diese Annahmen werden gestützt durch die Verteilung der Altersstruktur in der Stichprobe. Auf die Jahrgänge der bis zu 22jährigen, die wahrscheinlich nach der Studienordnung und ohne Unterbrechungen studieren, fallen über 70 % der Anteile, während die restlichen ca. 30 % sich auf die Jahrgänge der 23jährigen und älter verteilen. Auch die Über- und Unterrepräsentationen in der Stichprobe hinsichtlich der Geschlechterverteilung stützen die zuvor dargestellten Annahmen. Als geschlechtsspezifische Besonderheit kann angenommen werden, dass männliche Studierende die Einführungsveranstaltungen in die Erziehungswissenschaften möglicherweise gar nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt des Studiums belegen. Der überrepräsentierte Anteil der weiblichen

Studierenden mag auf die geschlechtsspezifische Ausprägung, gemäß der Studienordnung zu studieren und auf den damit verbundenen Kumulationseffekt des in der Stichprobe enthaltenen höheren Anteils der 2. Fachsemester zurückzuführen sein sein. Zusammenfassend erscheint die Plausibilität von der in der amtlichen Statistik nicht zu erfassenden Studienwirklichkeit und von der in der Stichprobe erreichbaren größtmöglichen Nähe zu ihr gegeben zu sein.

17. Durchführung der Erhebung

Die hier vorgelegte Untersuchung über die unbewussten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern basiert auf einer Befragung von $n = 1231$ Lehramtsstudenten. An allen Hochschulen in Nordrhein–Westfalen, an denen es in der Zeit von 1996 – 1999 möglich war, einen Lehramtsstudiengang zu belegen, wurden Lehramtsstudenten gebeten, den im Anhang (2) einzusehenden Fragebogen zu bearbeiten. Die Erhebung wurde im Rahmen einer regulären Veranstaltung *in* der Hochschule durchgeführt. Den Studierenden wurde durch die Dozenten die Befragung angekündigt, und sie wurden dann von mir kurz über das Forschungsvorhaben informiert. Diese Information entsprach der schriftlich fixierten, die dem Erhebungsbogen vorangestellt ist (s. Anhang 2). Die Teilnehmer wurden gebeten, drei ihnen *spontan* in Erinnerung gerufenen Episoden aus ihrer Schulzeit niederzuschreiben. Jeder Erinnerung sollten aus einer vorgegebenen Liste von 34 Gefühlen maximal drei Gefühle zugeordnet werden. Für den Fall, dass unter den in der Liste vorgegebenen Gefühlskategorien keine der Gefühlsqualität der erinnerten Episode entsprach, konnte von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden, Gefühle eigener Wahl zu benennen. Der anonymisierte Fragebogen wurde dann in meinem Beisein bearbeitet und an mich ausgehändigt.

18. Auswahlgesamtheit, Datenverarbeitung und Auswertungsobjektivität

18.1 Präzisierung der Auswahlgesamtheit

In die Auswertung gelangten ausschließlich die vor Ort erhobenen Daten. Die freundlicherweise von einigen Hochschulen nachträglich zugesandten Fragebögen konnten leider nicht in die Untersuchung einbezogen werden, weil für alle Befragten eine *vergleichbare Erhebungssituation* gewährleistet werden sollte. Insgesamt wurden die Fragebögen von 1231 Studierenden für die verschiedenen Lehrämter ausgewertet. Von diesen 1231 Befragten hat der größte Teil die erbetenen drei Schulerinnerungen niedergeschrieben. Nur einige haben entweder keine, eine oder zwei Schulerinnerungen mitgeteilt. Insofern schwankt der Umfang der hier vorliegenden Auswertung von Schulerinnerungen. Er bezieht sich von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen auf ein $N = 1062$, und für die auszuwertenden Schulerinnerungen gilt zumeist ein $n = 2874$.

18.2 Zur Datenverarbeitung

Die Auswertung der Daten des Erhebungsbogens erfolgte mit dem Standard-Statistikprogramm SPSS. Die technische Umsetzung einzelner, vorgegebener Analyseschritte wurde von Academic Data, Essen, vorgenommen. Für die vorgelegte Untersuchung wurden die „Schulerinnerungen“ einschließlich der von den Probanden angegebenen Gefühle zu jeder einzelnen Erinnerung ausgewertet und u. a. zu den Kern-Variablen zur Person und weiteren sozialpsychologisch relevanten Variablen in Beziehung gesetzt.¹⁵⁶ Die transkribierten Schulerinnerungen wurden von drei Gruppen, die sich aus jeweils drei Ratern zusammensetzten, ausgewertet.¹⁵⁷ Sie verwendeten dabei ein im induktiven Verfahren hergestelltes Klassifikationsschema, welches in zuvor gesondert durchgeführten Untersuchungen auf seine Zuverlässigkeit getestet wurde. Diese

¹⁵⁶ Die Auswertung des zweiten Teils des Fragebogens steht noch aus.

¹⁵⁷ vgl. die Ausführungen zur „Auswahl der Rater für die vorliegende Untersuchung“ S. 312

Untersuchungen zur Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas sind Gegenstand des folgenden Teilkapitels.

18.3 Untersuchung zur Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas

Die von den Lehramtsstudenten niedergeschriebenen Schulerinnerungen wurden mittels eines Klassifikationsschemas ausgewertet, dessen „Zuverlässigkeit“ durch mehrfache Testverfahren gesichert werden konnte. Das Schema wurde von Heisterkamp im Rahmen der von ihm 1975/76 durchgeführten Studie entwickelt. Als ein im induktiven Verfahren gewonnenes Instrument bietet es den höchst seltenen Vorzug, aus den im projektiven Verfahren gewonnen, für den *Probanden relevanten Bedeutungszusammenhängen* heraus generiert worden zu sein.

18.3.1 Die Entstehung des Klassifikationsschemas

Heisterkamp (o. J. a) dokumentiert den Prozess der Entstehung des Klassifikationsschemas wie folgt:

„Die komplizierteste und aufwendigste Arbeit bestand in der qualitativen Analyse der Schulerinnerungen.¹⁵⁸ Das ausdrückliche Ziel einer qualitativen Analyse besteht darin, über die Klassifikation der Phänomene diese in ihrer Eigenqualität nicht zu verändern oder zu verzerren, sondern mit der psychologischen Erfassung der Schulerinnerungen möglichst nahe bei den erspürten Bedeutungen des sich Zeigenden zu bleiben (Salber1982), verstehend (Dilthey 1924) bzw. empathisch (Kohut 1981) zu folgen. Deswegen wurde auf pauschalisierende Vorabkategorien verzichtet und stattdessen die Beschreibung als notwendiger Zwischenschritt einer phänomenologisch geleiteten und kontrollierten Ableitung eingeführt. Die über 800 Schulerinnerungen der Erhebung an Lehramtsstudierenden der Abteilung Neuss der ehemaligen Pädagogischen Hochschule Rheinland in den ersten Semestern wurden analog zur deskriptiven Übersetzung der Bildergeschichten des TAT (Thematischer Apperzeptionstest) beschrieben und auf ihren wesentlichen Deutungsgehalt hin verdichtet. In jeder Schulerinnerung wurde die Fülle der

¹⁵⁸ Dabei konnte ich mich auf die profunde Mitarbeit der Studentinnen Martina Black, Hedwig Burbach, Maria Haase, Waltraud Knöpke, Ursula Krupp, Christa Nordhorn und Marie-Dorothee Schelo stützen, denen ich an dieser Stelle nochmals herzlich für ihre Zuarbeiten danke.

Gegebenheiten durch möglichst prägnante Beschreibungen auf die erspürten strukturellen Bedeutungen und Bedeutsamkeiten hin reduziert. Um hier tendenziösen Wahrnehmungen und egozentrischen Projektionen vorzubeugen, wurden diese deskriptiven Verdichtungen immer von mehreren vorgenommen und in Arbeitsgruppen besprochen. Es folgen nun drei Beispiele, in denen diese Vorgehensweise veranschaulicht wird:

Erstes Anwendungsbeispiel:

Ich erinnere mich, dass ich einmal erwischt worden bin, als ich Hausaufgaben für denselbigen Tag abgeschrieben habe. Es war das erste Mal, dass ich so etwas tat und prompt wurde ich erwischt. Ich wäre am liebsten im Boden versunken. (Unsicherheit, Angst, Beschämung)

Die Bedeutung dieser Geschichte ist so eindeutig, dass die deskriptive Verdichtung sehr nahe am Text bleiben kann: beim erstmaligen Versuch, die Hausaufgaben abzuschreiben, erwischt werden und dabei vor Scham am liebsten im Boden versinken wollen.

Bei den meisten Erinnerungen mussten jedoch vor der deskriptiven Verdichtung als Zwischenschritt der Transformation erst die einzelnen Züge des jeweiligen Wirkungszusammenhanges herausgestellt werden, bevor der erspürte Bedeutungszusammenhang beschrieben und verdichtet werden konnte, wie etwa bei dem nächsten Erinnerungsbeispiel:

Ich erinnere mich, dass in der Oberstufe in Biologie die unterrichtgebende Nonne meinte, wir sollten uns nicht wie Überattrappen ankleiden und weiter, dass wir im Abitur, wenn wir vom dreistacheligen Stichling reden würden, bitte nicht den Ausdruck "Motivbauch" sondern „rote Unterbauchseite“ benutzen sollten, da sonst die älteren Nonnen geschockt seien. (Empörung, Ärger)

Diese Erinnerung besteht aus zwei Abschnitten: einmal ermahnt die Biologielehrerin, eine Ordensschwester, ihre Oberstufenschülerinnen, sich nicht wie "Überattrappen" anzukleiden, und zum anderen gebietet sie ihnen hinsichtlich der mündlichen Abiturprüfung mit Rücksicht auf ihre älteren Mitschwestern statt vom „Motivbauch“ vom „roten Unterbauch“ der Stichlinge zu sprechen. Diese beiden Züge wurden entsprechend ihrem erspürten Zusammenhang zu folgender Beschreibung verdichtet: Den Primanerinnen wird durch die Biologielehrerin (Ordensschwester) von auffälliger Kleidung („Überattrappen“) und anzüglichen Begriffen („Motivbauch“ beim Stichling) abgeraten (Beschämung, Wut).

Die folgende Geschichte ist noch differenzierter, insofern sich der Wirkungszusammenhang in mehr als nur zwei Einzelzüge hinein zergliedern lässt:

Ich erinnere mich, dass ich im dritten Schuljahr einmal die Neunerreihe aufsagen musste, die Minuten vorher an die Tafel geschrieben bzw. neu durchgenommen worden war. Als ich einen Blick auf die Zahlenreihe warf, schlug „Frau Z.“ mir ins Gesicht. Besonders erschlagen war ich, als ich zu Hause bemerkte, dass meine Eltern das gar nicht schlecht fanden. (Beschämung, Wut)

In diesen Erinnerungen fallen folgende wesentliche Züge auf: unmittelbar nach In diesen Erinnerungen fallen folgende wesentliche Züge auf: unmittelbar nach ihrer Einführung die Neunerreihe aufsagen müssen, wegen eines Blickes auf diese Reihe von der Lehrerin einen Schlag ins Gesicht bekommen und sich zusätzlich geschlagen fühlen durch die Eltern, die dieses Verhalten der Lehrerin nicht einmal schlecht fanden. Diese Züge wurden zu folgender Beschreibung verdichtet: Wegen Abguckens beim Aufsagen der Neunerreihe, die Minuten vorher gerade eingeführt worden war, von der Lehrerin einen Schlag ins Gesicht bekommen. Zusätzlicher Schlag durch die Eltern, die das nicht schlecht fanden.

...

Nachdem alle Schulerinnerungen auf diese Weise deskriptiv verdichtet worden waren, wurden sie alle auf Papierstreifen getippt, um sie für eine flexible Sortierungsarbeit handhabbar zu machen. Während der oftmaligen Lektüre der Erinnerungen und der sorgfältigen Bemühung um eine phänomengetreue Beschreibung hatte sich bereits ein Gefühl entwickelt für typische Beziehungs- und Interaktionsmuster in den Schulerinnerungen. So drängten sich sehr bald häufig wiederkehrende Formen auf, in denen es z. B. um Herausforderung, Unterdrückung, Demütigung, Leistung usw. ging. Auf der Basis dieser vorläufigen Anmutungen wurden dann die deskriptiven Verdichtungen nach typischen Beziehungs- und Interaktionsformen geordnet. Über einen allmählichen Prozess des Sortierens und Umsortierens gelangten wir schließlich zu einer übersichtlichen Anzahl von 18 Interaktionsformen, nach denen die über 800 untersuchten Schulerinnerungen psychologisch stimmig kategorisiert werden konnten. Zur Abgrenzung der einzelnen Kategorien und zur Steigerung der Auswertungsobjektivität wurden für jede Kategorie Auswertungstabellen aufgestellt, auf der alle dazugehörigen Einzelbeispiele noch einmal in Untergruppen eingeteilt wurden. In einer abschließenden Arbeit wurden noch einmal alle Auswertungstabellen auf ihre Stimmigkeit und Trennschärfe geprüft und unklare Einordnungen neu diskutiert und eventuell neu vorgenommen. So entstand das folgende Auswertungsschema mit seinen 18 Kategorien. Diese werden nun in Kurzform gemäß der Rangfolge ihrer Besetzungshäufigkeit vorgestellt.

1. Herausforderung: Schüler provozieren den Lehrer, die oft mit Sanktionen reagieren. Lehrer fordern durch ihr Verhalten den Protest von Schülern heraus. Schüler geraten in die Auseinandersetzungen von verschiedenen Lehrern. Schüler und Cliquen fordern sich untereinander heraus und kämpfen gegeneinander.

2. Demütigung: Schüler oder auch Lehrer werden durch Äußerungen oder Handlungen anderer beschämt. Sie fühlen sich bloßgestellt, beleidigt, gekränkt und/oder lächerlich gemacht. Es ist wichtig, dass dieses Gefühl im Vordergrund steht und nicht das des Abgelehntseins (Abgrenzung zu Kategorie "Ablehnung" [Nr. 15]).

3. Unterdrückung: Der Schüler wird unter Missachtung seiner Bedürfnisse von überlegenen Personen physisch und/oder psychisch in seinen Verhaltensweisen bestimmt

oder beherrscht und kann sich deshalb ohnmächtig fühlen. Fühlt sich der Schüler von überlegenen Personen ungerecht behandelt, wobei das Gefühl der Machtlosigkeit vorherrschend ist, fällt die Erinnerung in diese Kategorie (Abgrenzung zu Kategorie "Ablehnung"). Im Unterschied zu Kategorie "Reglementierung" fehlt ein zu bestrafendes Verhalten des Schülers bzw. fällt die Sanktion unverhältnismäßig aus.

4. Reglementierungen: Es geht immer um die für die Schule typischen Ordnungswidrigkeiten und die verschiedenen Formen, wie sie jeweils von Lehrern sanktioniert werden. Schüler fühlen sich dabei oft ungerecht behandelt, manipuliert und nicht ernst genommen.

5. Versagen: Der Schüler erlebt sich unzulänglich, da er eigene oder fremde Leistungserwartungen nicht erfüllt hat bzw. an gestellten Aufgaben gescheitert ist. Die bloße Angst vor Versagen bedingt eine Zuordnung zu dieser Kategorie, da der Schüler sich ebenso unzulänglich fühlt wie bei tatsächlichem Versagen. Die Angst kann auch dazu führen, dass der Schüler vorbeugende Handlungen unternimmt, um ein Versagen zu vermeiden.

6. Vermeidung: Schüler entwickeln Arrangements, um negative Beurteilungen zu vermeiden. Sie täuschen Leistungen vor, die sie nicht erbracht haben und sie versuchen Situationen, in denen entsprechende Anforderungen an sie gestellt werden, zu umgehen.

7. Verunsicherung: Der Schüler fühlt sich verängstigt und gehemmt. Er ist verunsichert wegen mangelnder Leistungen; er hat Angst, bestimmten Anforderungen nicht zu genügen, oder erlebt sich irritiert durch unangenehme Lehrerreaktionen oder unerwartete schulische Ereignisse.

8. Erleichterung: Eine den Schüler belastende und/oder verunsichernde Situation löst sich auf. Er fühlt sich glücklich von sozialen und/oder Misserfolgsängsten befreit oder freut sich über Leistungsverbesserungen nach vorangegangenen Misserfolgen. Die Kategorie Erleichterung unterscheidet sich von K 7 = Verunsicherung durch den unerwarteten positiven Ausgang der berichteten Episode. Leistungsverbesserungen (s. 8.3) werden nur dann der Kategorie Erleichterung subsumiert, wenn sie ausdrücklich auf einen vorangegangenen Misserfolg bezogen sind. Ansonsten werden sie unter K 9 = Leistung eingeordnet

9. Leistung: Schüler freuen sich über besondere Leistungen, sind stolz auf gut erledigte Aufgaben oder bestandene Prüfungen. Oft kommt es auch durch psychosoziale Anregungen (Lehrer, Mitschüler, Milieuwechsel usw.) zu Leistungssteigerungen. Die eigene Tüchtigkeit steht im Mittelpunkt, im Gegensatz zur Kategorie "Anerkennung" (10), in der die Beachtung durch die Bezugspersonen im Vordergrund steht. Zu beachten ist auch der Unterschied zwischen Leistungsverbesserungen im Sinne 8.3 und 9.2, 9.3. Wenn die Leistungssteigerung ausdrücklich auf ein voraufgegangenes Misserfolgserlebnis bezogen wird, gilt die Kategorie K 8 = Erleichterung. Wenn ein entsprechender Hinweis auf ein Misserfolgserlebnis fehlt und nur erinnert wird, wie sich z. B. durch Klassen- oder Lehrerwechsel oder durch Nachhilfeunterricht oder durch soziale Kontakte usw. die bisherigen Leistungen steigerten, steht die Verbesserung des bisherigen Könnens im Vordergrund und soll deswegen dann auch mit K 9 = Leistung klassifiziert werden.

10. Anerkennung: Der Schüler erfährt durch sein Verhalten oder durch seine Leistungen die Wertschätzung oder Akzeptierung seiner Lehrer und/oder Schüler. Manchmal ist die Anerkennung auch wechselseitig.

11. Zuwendung: Lehrer und Schüler oder auch die Schüler untereinander zeigen sich einander zugeneigt, bringen sich Sympathie entgegen. Sie zeigen Interesse und Anteilnahme am Verhalten und Erleben des anderen. Es ergibt sich keine gemeinschaftliche Aktion wie bei der Kategorie "Solidarisierung" (K. Nr. 12).

12. Solidarisierung: Der Schüler erlebt in gemeinschaftlichen Aktivitäten ein wohltuendes Zusammengehörigkeitsgefühl (Wir-Gefühl), erlebt sich zur Klasse oder zu einer Gruppe zugehörig oder fühlt sich mit einer oder mehreren Personen sehr verbunden.

13. Verständigung: Lehrer (evtl. auch Eltern) haben Verständnis für die Streiche und für die Belange der Schüler. Sie zeigen sich bereit, deren Anliegen zu berücksichtigen und sich mit ihnen zu verständigen.

14. Zurücksetzung: Der Schüler erlebt sich benachteiligt gegenüber anderen, fühlt sich nicht so gemocht wie andere. Dieser Vergleich bedingt die Einordnung in diese Kategorie und nicht in die der "Ablehnung" (K. 15).

15. Ablehnung: Schüler empfinden Angst, Ärger oder Hass gegenüber Lehrern, von

denen sie sich abgelehnt fühlen. Auch Lehrer werden von Schülern abgelehnt, häufig als Reaktion auf die erlebte Ablehnung durch ihn. Schließlich finden sich auch Missachtungen von Schülern durch Schüler. Im Gegensatz zur Kategorie "Zurücksetzung" (K 14) fehlt der Vergleich zu den anderen. Wenn sich der Schüler von allen anderen (Lehrern und Mitschülern) abgelehnt fühlt, wurde die Kategorie "Isolierung" (K. 16) gewählt.

16. Isolierung: Der Schüler findet sich in einer Situation, in der er sich alleine und isoliert fühlt. Zuweilen erlebt er sich einem verächtlichen Klassenverband gegenüber. Die Vereinzelung droht auch dort, wo der Zerfall der Klassengemeinschaft bedauert wird.

17. Abwendung: Schüler und Lehrer gehen auf Distanz zueinander, ohne dass es dabei zu einer ausdrücklichen oder erlebten Ablehnung kommt. Lehrer und Schüler wenden sich voneinander ab und verlieren das Interesse aneinander. Manchmal wird auch erinnert, wie der Kontakt Schülern untereinander verloren geht.

18. Bevorzugung: Der Schüler erlebt sich gegenüber anderen bevorzugt. Mal fehlen jegliche Begründungen, mal werden besondere schulische Leistungen bzw. besondere psychophysische Beeinträchtigung oder persönlich-private Beziehungen als Motive für die Besonderung hervorgehoben.¹⁵⁹

18.3.2 Die Beurteilerkonkordanz als Maß der Auswertungsobjektivität

„Neben der psychologisch begründeten Erstellung der Kategorien setzt die Auswertungsobjektivität von Tests und anderen Erhebungsformen voraus, dass verschiedene Beurteiler unabhängig voneinander bei der Auswertung desselben Materials zu gleichen bzw. möglichst oft zu gleichen Ergebnissen gelangen“ (a. a. .O.). M. a. W. geht es um die „Wiederholbarkeit“ bzw. die „wiederholbare“ Anwendung des verwendeten Klassifikationsschemas bei der Auswertung von Beziehungsepisoden zwischen Lehrern und Schülern durch verschiedene, voneinander unabhängigen Beurteilern. Dieser Definition folgend wurden verschiedene Beurteiler bzw. Gruppen von Beurteilern gebeten, unabhängig voneinander dieselben Schulerinnerungen mit Hilfe desselben Klassifikationsschemas einzuordnen. Das in mehreren Testverfahren ermittelte Maß der Beurteilerübereinstimmungen bildet zugleich das Maß der Zuverlässigkeit des von Heisterkamp entwickelten Auswertungsschemas.

¹⁵⁹ Wer sich ausführlicher mit der Definition der Kategorien und mit der Einübung in dieses Auswertungsschema befassen möchte, sei auf das komplette Auswertungspapier (Reader) in Anhang 3 dieser Arbeit verwiesen.

18.3.2.1 Die Durchführung der Untersuchung zur „Zuverlässigkeit“ des Klassifikationsschemas

Die Beurteilerkonkordanz wurde in drei von Heisterkamp/Reimer gemeinsam durchgeführten Seminaren an der damaligen Gesamthochschule Universität Essen, der heutigen Universität Duisburg–Essen, untersucht. Die Seminare fanden statt im Sommersemester 1996 (SS 96), im Wintersemester 1996/97 (WS 96/97) und im Wintersemester 1997/98 (WS 97/98). In den einzelnen Seminaren wurde nach verschiedenen Konzeptionen gearbeitet. Die Teilnehmer der Seminare im SS 96 und im WS 97/98 wurden sowohl in die Grundlagen der qualitativen Sozialforschung als auch in die der projektiven Verfahren am Beispiel von Primärtexten Adlers zu „Kindheitserinnerungen“ und „Kindheitsträume(n)“ (Adler 1929/1973, 1933/1973; Ansbacher, Ansbacher 1982) eingeführt. In einer weiteren Veranstaltung hatten sie Gelegenheit, sich in die Definitionen der 18 Beziehungsformen einzuarbeiten. Dazu erhielten sie neben der Übersicht über die Definitionen des Klassifikationsschemas einen Reader (Anhang 3), der zu jeder Beziehungsform beispielhaft ausgewählte Schulerinnerungen aus der Erhebung 1975/76 (Heisterkamp 1996) enthielt. Im Seminar des WS 96/97 wurde sowohl auf eine Einführung in die qualitative Sozialforschung als auch in die projektiven Verfahren verzichtet. Die Teilnehmer arbeiteten sich in lediglich einer Veranstaltung auf der Basis der Definitionen des Klassifikationsschemas und des Readers in die Aufgabe ein. Als zu klassifizierendes Datenmaterial wurden in allen Seminaren die gleichen 60 zufällig ausgewählten Schulerinnerungen aus der aktuellen Studie verwendet. Die Klassifizierung wurde – gleichfalls in allen Seminaren – zunächst von jedem einzelnen Teilnehmer und in einem nächsten Schritt in Gruppen von je drei Teilnehmern durchgeführt.¹⁶⁰ Sowohl in der Einzel- als auch in der Gruppenauswertung wurden die 60 Schulerinnerungen jeweils einem dreifachen Klassifikationsverfahren unterzogen. Im ersten Durchgang wurde jede Erinnerung nach dem 18-teiligen Schema klassifiziert. Dieses 18-teilige Schema wurde dann zu vier „prototypischen Gruppen“ von Beziehungserfahrungen verdichtet (vgl. Tabelle 2, S. 304). Im zweiten Durchgang

¹⁶⁰ Im Seminar des WS 96/97 wurde aufgrund der Teilnehmerzahl von $n = 28$ eine Gruppe mit vier Ratern und im Seminar des WS 97/98 mit einem $n = 14$ eine Gruppe mit zwei Ratern gebildet.

wurde dann das gleiche Datenmaterial nach dem dargestellten 4–teiligen Schema und schließlich im dritten Durchgang nach dem binären Schema (2–teilig) *kooperativer* und *nicht–kooperativer* Beziehungsformen ausgewertet. Im binären Schema sind unter ersteren die in Tabelle 2 in der Gruppe „Kooperation“ genannten Beziehungsformen und unter letzteren alle für die Gruppen „Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung“ genannten Beziehungsformen aufgehoben.

Tabelle 2:
Die aus den 18 Beziehungsformen gebildeten Gruppen „prototypischer“ Beziehungserfahrungen

Gruppen prototypischer Beziehungserfahrungen	Zuordnungen aus dem 18–teiligen Klassifikationsschema von Beziehungsformen
Kooperation	Anerkennung, Zuwendung, Verständigung, Solidarisierung, Leistung
Ablehnung	Isolierung, Zurücksetzung, Ablehnung, Abwendung, Bevorzugung
Unterdrückung	Unterdrückung, Herausforderung, Demütigung, Reglementierung
Entmutigung	Versagen, Erleichterung, Vermeidung, Verunsicherung

18.3.2.2 Das Verfahren zur Untersuchung von Urteilerübereinstimmungen

Die Teilnehmer der Seminare wurden gebeten, die von ihnen sowohl in der Einzel– als auch in der Gruppenauswertung nach dem 18–, 4– und 2–teiligen Schema ermittelten Klassen von Beziehungsformen in Urlisten einzutragen. Auf der Grundlage dieser Urlisten wurden „Kappa–Koeffizienten“¹⁶¹ für jeden einzelnen Teilnehmer und für die gebildeten Gruppen, jeweils für das 18–, 4– und 2–teilige Schema, ermittelt. Die „Kappa–Konzeption“ (vgl. Heisterkamp 1998 c) wurde ursprünglich von Cohen (1960) für nur zwei Rater entwickelt, inzwischen gilt das Verfahren aber als „generalized to the case of multiple raters“ (Posner et al. 1990, 1104; vgl. auch Bortz et al. 1998, 265 ff.). Die in Tabelle 3 dargestellten

¹⁶¹ Der Kappa–Koeffizient ist wie folgt definiert: $k = (P_o - P_e) : (1 - P_e)$. P_o steht dabei für die wahrscheinliche oder für „the observed proportion“ der Übereinstimmungen, P_e bildet die zufällig zu erwartende Wahrscheinlichkeit der Übereinstimmungen (vgl. Bortz, Lienert a. a. O.; Posner et al. a. O., 1104)

Tabelle 3:
Die „Stärke“ der Kappa–Koeffizienten
 (entnommen aus: Posner et al. a. a. O., 1105)

Kappa statistic	Strength of agreement
0.00	poor
0.00 – 0.20	slight
0.21 – 0.40	fair
0,41 – 0,60	moderate
0,61 – 0,80	Substantial
0,81 – 1,00	almost perfect

„kappa values“ gelten nach Cohen (a. a. O.) sowie Landis und Koch (1977) hinsichtlich der „Stärke“ oder mit Bortz der „Güte der Urteilerübereinstimmungen“ (Bortz, Lienert 1998, 265 – 279; Posner et al. a. a. O.) als solide.

18.3.2.3 Die Ergebnisse der Untersuchung zur Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas¹⁶²

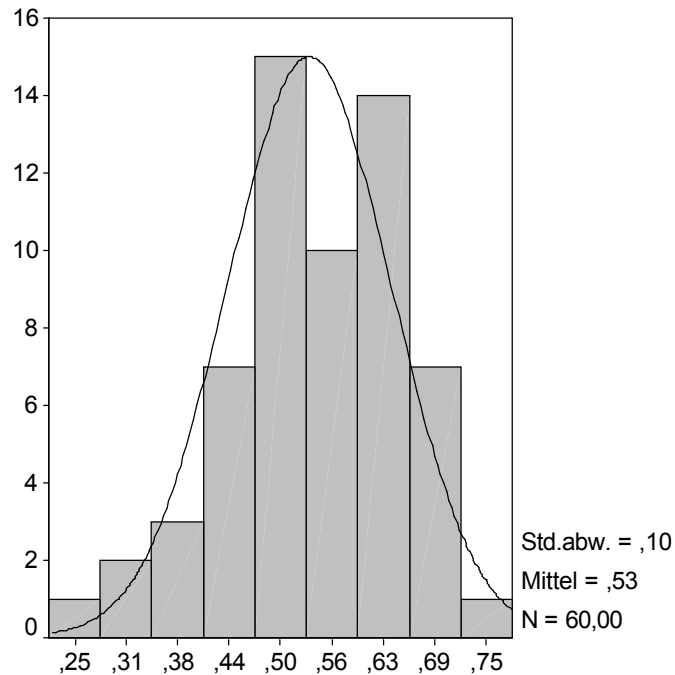
18.3.2.1 Überblick über die Verteilung der Kappa–Koeffizienten

Für einen ersten Überblick wurden die Verteilungen aller mit dem Klassifikationsschema erzielten Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Beurteilern jeweils für das 18–, das 4– und das 2–teilige Schema ermittelt. Zur Veranschaulichung sind die Verteilungen der Kappa–Werte in den Abbildungen 1.1 – 1.3 (s. S. 296 f.) dargestellt. In Abb. 1.1 schwankt die Verteilung zwischen Werten von .31 bis .72 bei einem Mittelwert von .53, in Abb. 2.1 von .47 bis .91 und einem Mittel von .70 und in Abb. 2.3 von .66 bis 1 und einem Mittel von .87. Die „Stärke“ der Kappa–Werte erreicht in den drei Auswertungsvorgängen die Bereiche „almost perfect“ und „substantial“ (vgl. Tabelle 3).

¹⁶² Die hier dargestellten Ergebnisse zur Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas sind übernommen aus der von Heisterkamp (o. J. b) dokumentierten und von ihm durchgeführten Bearbeitung der in den drei Seminaren erhobenen Daten.

Abb. 1.1:

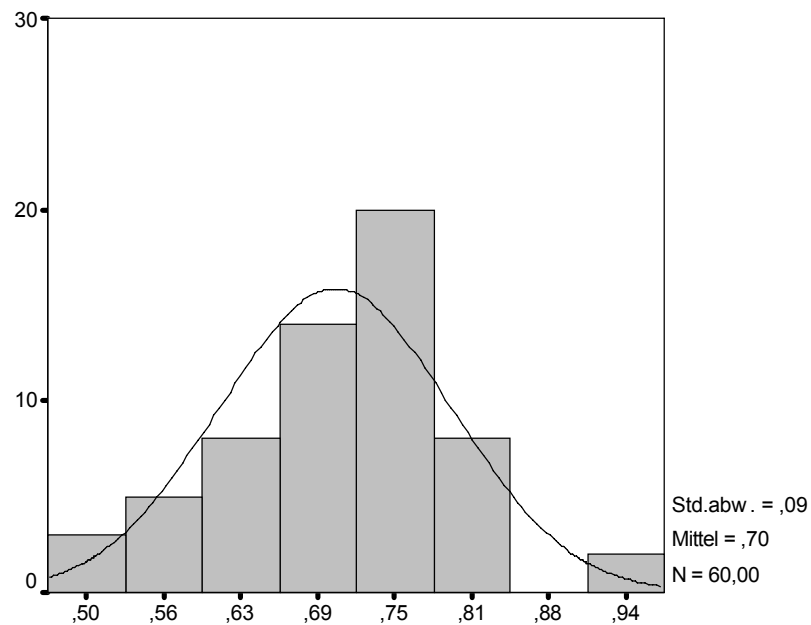
Verteilung der Kappa-Koeffizienten aller Rater in den drei Seminaren (SS 96, WS 96/97, WS 97/98) mit dem 18-teiligen Klassifikationsschema.



Kappa 18 einzeln

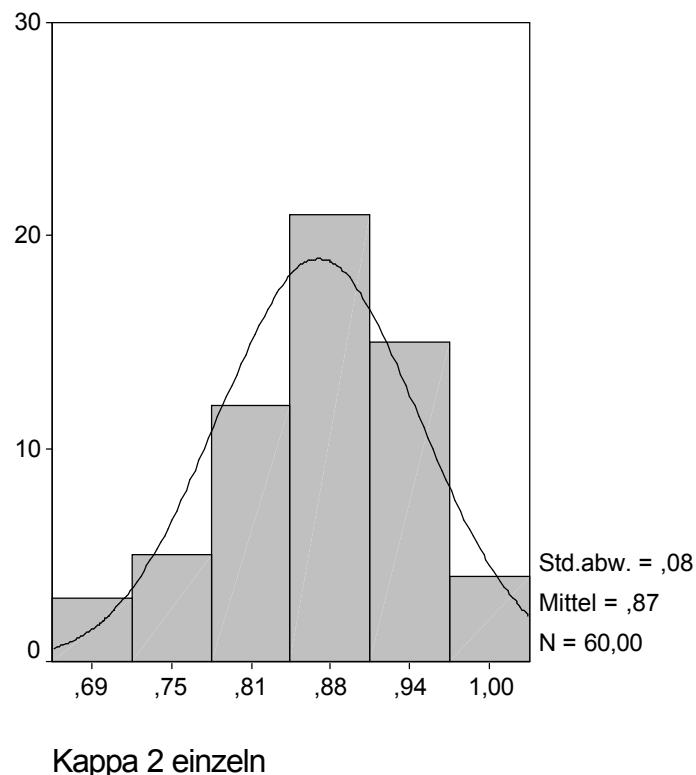
Abb. 1.2:

Verteilung der Kappa-Koeffizienten aller Rater in den drei Seminaren (SS 96, WS 96/97, WS 97/98) mit dem 4-teiligen Klassifikationsschema.



Kappa 4 einzeln

Abb. 1.3:
Verteilung der Kappa-Koeffizienten aller Rater in den drei Seminaren (SS 96, WS 96/97, WS 97/98) mit dem 2-teiligen Klassifikationsschema.



18.3.2.3.2 Vergleiche zwischen Einzel- und Gruppenauswertungen

Zunächst wurde geprüft, ob sich ein Unterschied zwischen der Einzel- und der Gruppenauswertung feststellen lässt. Dazu wurden die Rangreihen aus der Einzelauswertung mit den Rangreihen verglichen, die sich ergaben, wenn die Seminarteilnehmer in Gruppen zu dritt ihre Einzelergebnisse abzustimmen hatten. Aus statistischen Gründen gingen wir dabei von der Null-Hypothese aus und haben geprüft, ob sie sich widerlegen ließ. Die folgenden Abbildungen (2.1 – 2.3) spiegeln das Ergebnis wider:

Abb. 2.1:
Vergleiche der Kappa-Koeffizienten der Einzel- und der Gruppenevaluierungen für das 18-teilige Klassifikationsschema in den drei Seminaren SS 1996, WS 1996/97, WS 1997/98

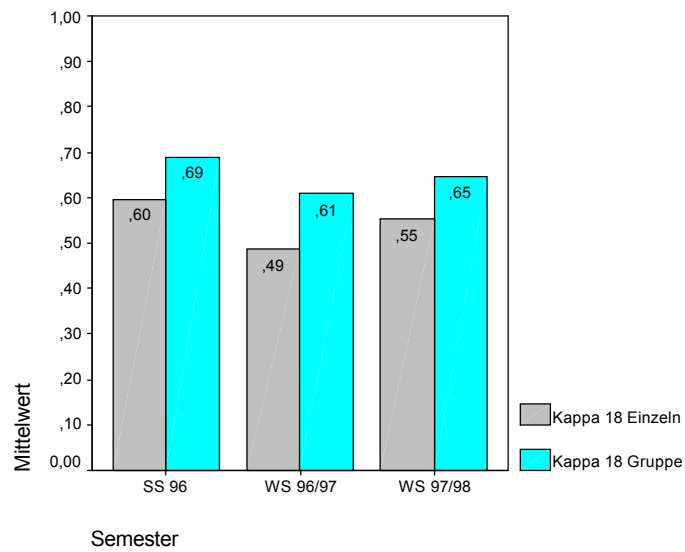


Abb. 2.2:
Vergleiche der Kappa-Koeffizienten der Einzel- und der Gruppenevaluierungen für das 4-teilige Klassifikationsschema in den drei Seminaren SS 1996, WS 1996/97, WS 1997/98

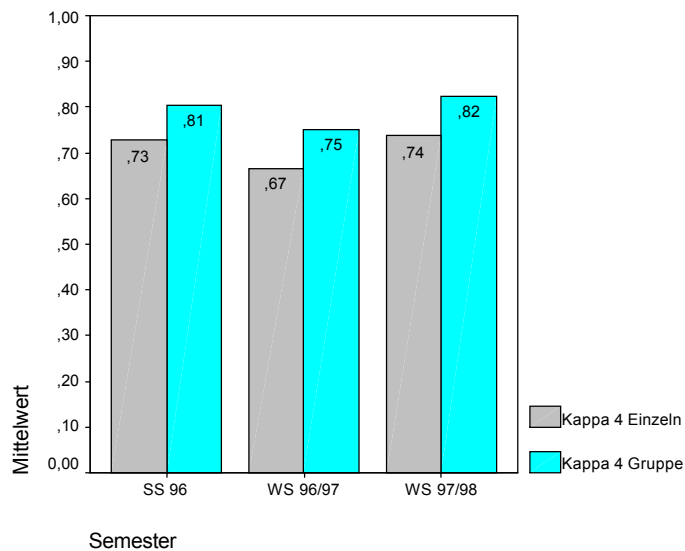
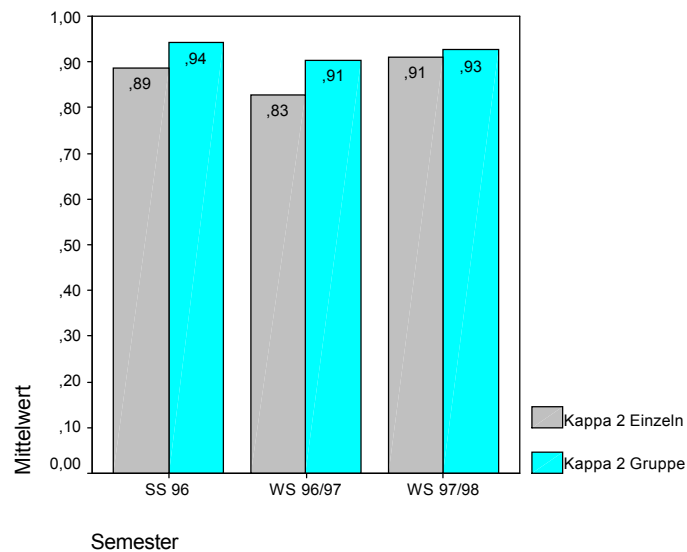


Abb. 2.3:

Vergleiche der Kappa-Koeffizienten der Einzel- und der Gruppenauswertungen für das 2-teilige Klassifikationsschema in den drei Seminaren SS 1996, WS 1996/97, WS 1997/98



Die jeweiligen Verschiebungen der Ränge von der Einzelauswertung zur Gruppenauswertung wurden auf der Basis des Wilcoxon-Tests (vgl. Tabelle 4) überprüft.

Tab.4:

Rangplatzverschiebungen zwischen den Einzel- und den Gruppenauswertungen in allen drei Ratergruppen (n=60) für das 18-, 4- und 2-teilige Klassifikationsschema

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Kappa 18 gruppe - Kappa 18 einzel	Negative Ränge	7(a)	14,93	104,50
	Positive Ränge	52(b)	32,03	1665,50
	Bindungen	1(c)		
	Gesamt	60		
Kappa 4 gruppe - Kappa 4 einzel	Negative Ränge	7(d)	16,07	112,50
	Positive Ränge	48(e)	29,74	1427,50
	Bindungen	5(f)		
	Gesamt	60		
Kappa 2 gruppe - Kappa 2 einzel	Negative Ränge	13(g)	18,42	239,50
	Positive Ränge	40(h)	29,79	1191,50
	Bindungen	7(i)		
	Gesamt	60		

a Kappa 18 gruppe < Kappa 18 einzeln

b Kappa 18 gruppe > Kappa 18 einzeln

c Kappa 18 einzeln = Kappa 18 gruppe

d Kappa 4 gruppe < Kappa 4 einzeln

e Kappa 4 gruppe > Kappa 4 einzeln

f Kappa 4 einzeln = Kappa 4 gruppe

g Kappa 2 gruppe < Kappa 2 einzeln

h Kappa 2 gruppe > Kappa 2 einzeln

i Kappa 2 einzeln = Kappa 2 gruppe

Nach dem Wilcoxon-Test sind alle Rangplatzverschiebungen, die sich beim Vergleich zwischen Einzelauswertung und Gruppenauswertung feststellen lassen, signifikant. Die Bewertung der Schulerinnerungen wird also bei einer Gruppenauswertung in statistisch bedeutsamer Weise besser bzw. objektiver.

18.3.2.3.3 Vergleich zwischen trainierten und untrainierten Seminaren

Der Vergleich der Kappa-Koeffizienten der einzelnen Seminare verweist auf Unterschiede zwischen den Seminaren, deren Teilnehmer in die Grundlagen qualitativer Forschungsmethoden und die projektiven Verfahren eingeführt wurden (SS 96, WS 97/98) und dem Seminar (WS 96/97), dessen Teilnehmer sich lediglich in das Klassifikationsschema auf der Grundlage des Readers einarbeiten konnten (vgl. Abbildungen 2.1 – 2.4). Es lag daher nahe, die beiden trainierten Seminare zusammenzufassen und dem weniger trainierten Seminar gegenüberzustellen und die eventuellen Unterschiede auf die Nullhypothese hin zu prüfen.

Tab. 5:
Vergleich der mittleren Ränge und der Rangplatzsumme zwischen der trainierten Gruppe (SS 96 und WS 97/98) und der untrainierten Gruppe (WS 96/97)

	Semester	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Kappa 18 einzeln	SS 96	18	18,03	324,50
	WS 97/98	14	14,54	203,50
	Gesamt	32		
Kappa 18 gruppe	SS 96	18	15,00	270,00
	WS 97/98	14	18,43	258,00
	Gesamt	32		
Kappa 4 einzeln	SS 96	18	16,03	288,50
	WS 97/98	14	17,11	239,50
	Gesamt	32		
Kappa 4 gruppe	SS 96	18	13,75	247,50
	WS 97/98	14	20,04	280,50
	Gesamt	32		
Kappa 2 einzeln	SS 96	18	15,64	281,50
	WS 97/98	14	17,61	246,50
	Gesamt	32		
Kappa 2 gruppe	SS 96	18	18,25	328,50
	WS 97/98	14	14,25	199,50
	Gesamt	32		

Zuvor musste allerdings noch untersucht werden, ob die in „gleicher“ Weise vorbereiteten Seminare (SS 96 und WS 97/98) zusammengefasst werden können. Deswegen wurden die Rangreihen der beiden Gruppen verglichen (vgl. Tabelle 5). Wie ein Vergleich der mittleren Ränge und der Rangplatzsummen bereits andeuten, lässt sich nach dem U-Test von Mann–Whitney und dem Wilcoxon–Test kein statistisch bedeutsamer Unterschied feststellen, und die Null-Hypothese bezüglich der Gleichheit der beiden trainierten Seminare kann aufrechterhalten werden. Das heißt, dass die beiden trainierten Gruppen zusammengefasst werden können, um sie mit der untrainierten Gruppe zu vergleichen. Die Tabelle 6 gibt bereits bezüglich der unterschiedlichen mittleren Ränge und Rangplatzsummen einen ersten anschaulichen Aufschluss über die vermutliche Überlegenheit der besonders instruierten gegenüber den nur in das Auswertungsschema eingeführten Gruppe wieder. Die mittleren Ränge und Rangplatzsummen liegen nämlich bei den trainierten Gruppen durchweg höher.

Tab. 6:
Vergleich der mittleren Ränge und der Rangsummen der trainierten Gruppe (n=32) mit der untrainierten Gruppe (n=28)

	Semesterein- teilung in 2	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Kappa 18 einzeln	Semester ss96ws9798	32	38,31	1226,00
	Semester ws9697	28	21,57	604,00
	Gesamt	60		
Kappa 18 gruppe	Semester ss96ws9798	32	39,98	1279,50
	Semester ws9697	28	19,66	550,50
	Gesamt	60		
Kappa 4 einzeln	Semester ss96ws9798	32	35,98	1151,50
	Semester ws9697	28	24,23	678,50
	Gesamt	60		
Kappa 4 gruppe	Semester ss96ws9798	32	37,17	1189,50
	Semester ws9697	28	22,88	640,50
	Gesamt	60		
Kappa 2 einzeln	Semester ss96ws9798	32	37,64	1204,50
	Semester ws9697	28	22,34	625,50
	Gesamt	60		
Kappa 2 gruppe	Semester ss96ws9798	32	34,66	1109,00
	Semester ws9697	28	25,75	721,00
	Gesamt	60		

Der U-Test und der Wilcoxon-Test erweisen alle Unterschiede als signifikant. Es besteht also ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen trainierten und untrainierten Ratern. Die trainierten Rater beurteilen die Schulerinnerungen noch objektiver als die untrainierten.

18.4 Zur Auswahl der Rater für die vorliegende Untersuchung

Die Rater, die die Schulerinnerungen der vorliegenden Untersuchung ausgewertet haben, stammen aus dem letzten, einem der „trainierten“ Seminare. Sie verfügen über besonders günstige Voraussetzungen für eine objektive Auswertung. Zum einen wurden in diesen Gruppen im Durchschnitt substantielle bis perfekte Kappa-Werte erzielt und zum anderen haben sie durch die Auswertung der enormen Menge von Schulerinnerungen einen zusätzlichen Übungsgewinn erzielt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Auswertung nach dem auf seine Zuverlässigkeit getesteten Klassifikationsschema in objektiver Weise geschehen ist.

18.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Untersuchung der Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas

Das in einem sehr differenzierten Untersuchungsverfahren, d. h. das mehrfach ermittelte statistisch bedeutsame Maß von Beurteilerübereinstimmungen gewährleistet die Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas und damit die Auswertungsobjektivität. Für *alle* Seminare kann gleichermaßen eine kontinuierlich zunehmende Beurteilerkonkordanz im Verlauf der drei Klassifizierungsvorgänge konstatiert werden, die sich als statistisch signifikant erweist. Erwartungsgemäß liegen die Mittelwerte der „kappa values“ für die Klassifizierung nach dem 18-teiligen Schema unter denen des 4- und 2-teiligen. Es ist evident, dass ein hoch differenziertes (18-teiliges!) System sich als weniger „zuverlässig“ erweisen kann als ein binäres, d. h. 2-teiliges. M. a. W.: Je differenziertere interpretatorische Schritte bei der Beurteilung notwendig werden, d. h. „je ... umfangreicher das

Kategoriensystem, desto schwieriger wird es, eine hohe Zuverlässigkeit der Resultate zu erzielen, *obwohl* gleichzeitig die inhaltliche Aussagekraft einer Untersuchung steigen kann“ (Ritsert 1972, 70; Hervorhebung: G. R.). Besonders herauszuheben ist allerdings, dass für das hier zur Diskussion stehende Klassifikationsschema in allen drei durchgeführten Testreihen in jedem Einzelfall dessen Zuverlässigkeit gesichert werden konnte. Für alle Seminare gilt auch, dass die „Stärke“ der Kappa-Koeffizienten zwischen der Einzel- und der Gruppenauswertung sich deutlich zugunsten letzterer verschiebt. Auch diese Verschiebungen sind statistisch signifikant. Insofern erweist sich das Gruppen-Rating als besonders geeignet, das auf seine Zuverlässigkeit geprüfte Instrument anzuwenden.

Diskussionswürdig sind darüber hinaus die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Seminaren. Es sei in Erinnerung gerufen, dass die Teilnehmer der Seminare SS 96 und WS 98/98 sowohl in die tiefenpsychologischen Verfahren als auch in das Klassifikationsschema – einschließlich einer Übungsphase – eingeführt wurden, während im Seminar des WS 96/97 auf eine Einführung in die Theorie(n) verzichtet wurde. Deren Teilnehmer konnten sich in lediglich einer Veranstaltung in das 18-teilige Klassifikationsschema auf der Basis des Readers einarbeiten. Im Vergleich der Seminare ergibt sich für die Einzel- und Gruppenauswertungen bezogen jeweils auf die Klassifizierung nach dem 18-, 4- und 2-teiligen Schema folgendes Bild. Die erreichten „kappa values“ der beiden „trainierten“ Seminare SS 96 und WS 97/98 liegen eindeutig über denen des weniger „trainierten“ Seminars WS 96/97. Die nahe liegende Vermutung, dass die Unterschiede auf das fehlende Wissen einschlägiger Verfahren zurückgeführt werden könnte, wird gestützt durch die Erfahrungen, auf deren Grundlage z. B. Luborsky ein „manual“ zur Klassifizierung von Beziehungsepisoden aus klinischem Material entwickelte: „Um hohe Reliabilitäten zu erhalten, müssen die Rater gut in der Anwendung der Methode geschult werden“ (Luborsky 1991, 21). Luborsky verweist aber auch ausdrücklich darauf, dass er zwar „erfahrene, psychodynamisch orientierte Kliniker als Rater“ bevorzuge, er habe jedoch „auch gute Erfahrungen mit einigen fortgeschrittenen Studenten – auch nichtklinischen Studenten – als Ratern gemacht, da die Aufgabe weder eine psychotherapeutische Ausbildung noch eine bestimmte therapeutische

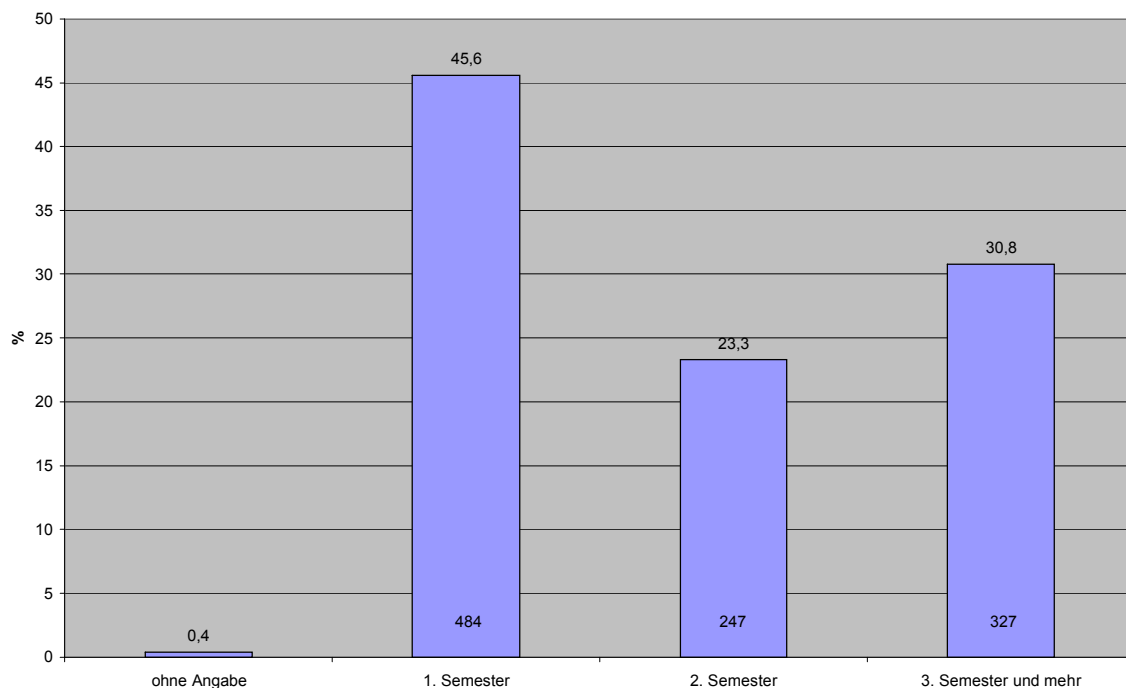
Orientierung erforder(e)“ (a. a. O.). Diese Annahme Luborskys ist insofern plausibel, als dass es sich bei Beziehungsepisoden um einen Gegenstand handelt, der durch seinen „emotionalen Kern“ ausgezeichnet ist, der in einem *ersten* Zugang auch ohne fachspezifische Kenntnisse, d. h. allgemein verstanden wird. Das trifft gleichermaßen für Beziehungsepisoden, die aus klinischem Material als auch für diejenigen, die aus den Schulerinnerungen stammen, zu. Insofern überrascht es auch nicht, dass die Unterschiede zwischen den „trainierten“ Seminaren und dem weniger „trainierten“ Seminar nicht so gravierend sind, als dass die Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas in Frage zu stellen wäre. Im Vergleich der Mittelwerte der erreichten „kappa values“ liegen diese auch für das „untrainierte“ WS 97/98 stabil im Bereich der Stärke „substantial“, welcher nur noch das „almost perfect“ folgt (vgl. Tabelle 3 sowie Abbildungen 2.1 – 2.4). Bei allen Unterschieden gilt, dass für alle Seminare die Zuverlässigkeit des Klassifikationsschemas in seinen drei Varianten, 18–, 4– und 2–teilig, in besonderer, statistisch bedeutsamer Weise gesichert ist.

19. Die Ergebnisse der Untersuchung

19.1 Allgemeine Merkmale

Das erhobene Datenmaterial wurde zunächst nach den die Grundgesamtheit definierenden Merkmalen¹⁶³ ausgewertet (s. Abbildungen 3 bis 6). Sowohl von der „Dauer“ des Studiums als auch von den Alterskohorten der Probanden her (s. Abbildungen 4 und 5) kann angenommen werden, dass die Schulerinnerungen noch nicht durch den Perspektivenwechsel des künftigen Lehrers, des allmählichen Wechsels in die andere Rolle, überlagert sind. Sie können als solche gewertet werden, die der Erfahrung von Schülern noch nahe sind. Die Verteilung der Geschlechter in der Studie (s. Abbildung 5) weist die hinlänglich bekannte Tendenz im Hinblick auf die „Geschlechterdifferenz“ in den so genannten „pädagogischen“ Berufen aus.

Abb. 3:
Verteilung der Stichprobe auf die verschiedenen Studiensemester (n = 1062, missing cases 5)



¹⁶³ vgl. Kapitel 16.2

Abb. 4:
Verteilung der Stichprobe auf die Altersgruppen (n = 1062, missing cases 20)

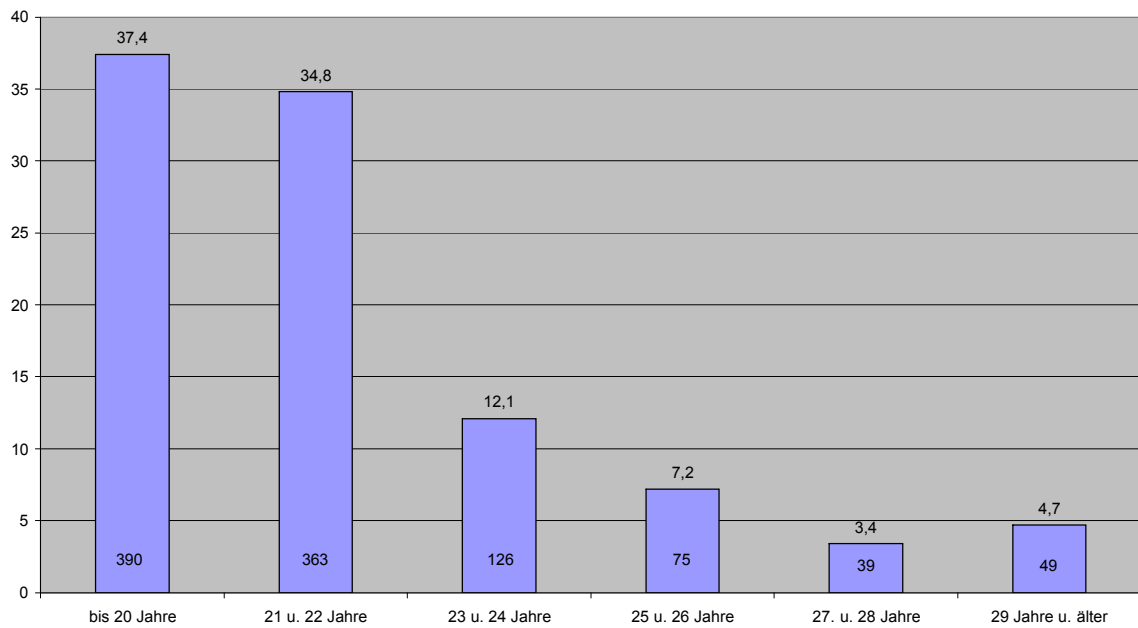


Abb. 5:
Verteilung der Stichprobe auf die Geschlechter (n = 1062, missing cases 5)

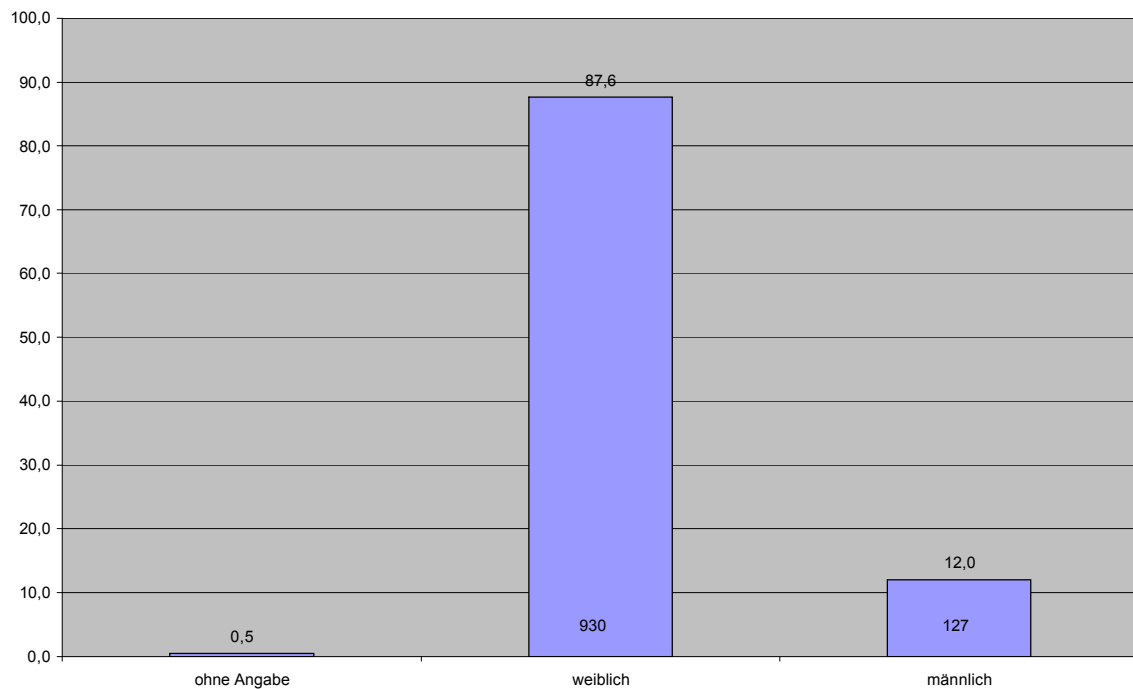
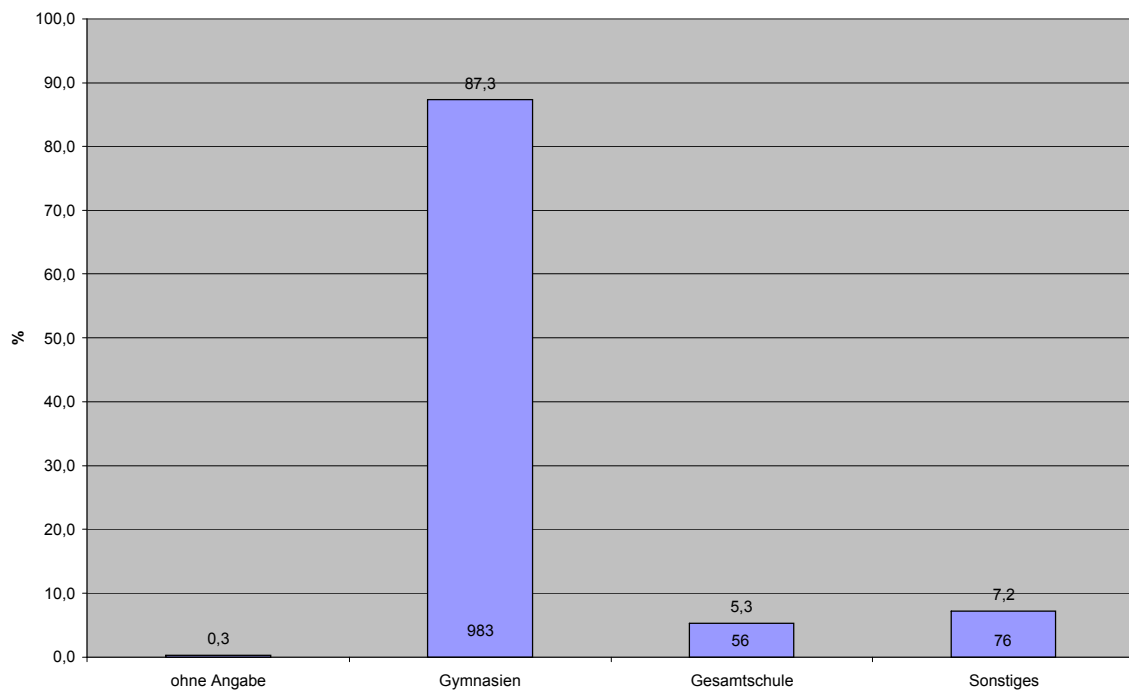


Abb. 6:
Verteilung der Stichprobe nach der Art der Hochschulzulassung (n = 1062, missing cases 3)

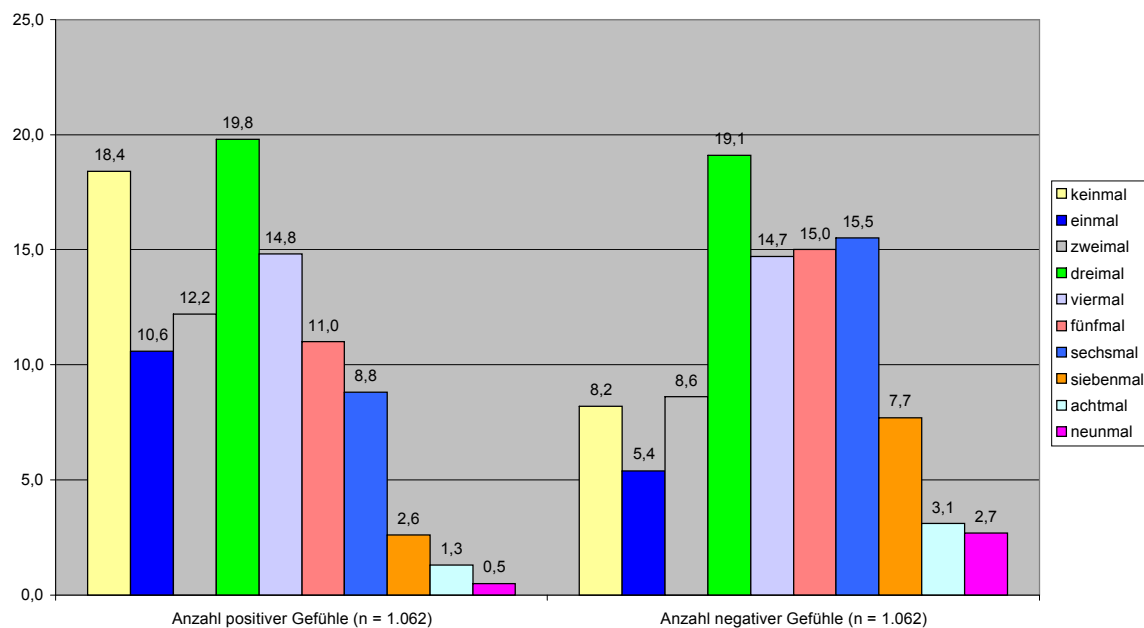


Trotz der bereits seit annähernd 20 Jahren eingeführten Gesamtschulen in Nordrhein–Westfalen bleibt das Gymnasium die für den Erwerb der Hochschulzulassung favorisierte Schulform.

In Abbildung 7 zur „Wahlhäufigkeit positiver und negativer Gefühle“ handelt es sich um die von den *Probanden* zu jeder einzelnen Schulerinnerung angegebenen Gefühle (maximal 3), die sie entweder aus der vorgegebenen Liste von 34 Gefühlen¹⁶⁴ auswählen oder Gefühle ihrer eigenen Wahl hinzufügen konnten. Im Durchschnitt werden von den Befragten drei positive, aber vier negative Gefühle bei nahezu gleicher Standardabweichung (2.121 für die positiven und 2.229 für die negativen Gefühle) erinnert. Der χ^2 -Test (vgl. Abbildung 7) sichert dieses Ergebnis als signifikant ab.

Abb. 7:

Wahlhäufigkeit positiver und negativer Gefühle in den drei Schulerinnerungen (n = 1062; Mehrfachnennungen: 3 x 3) (C = .79639; $\chi^2 = 1841.51023$; df = 81; p = .00000; sig.)

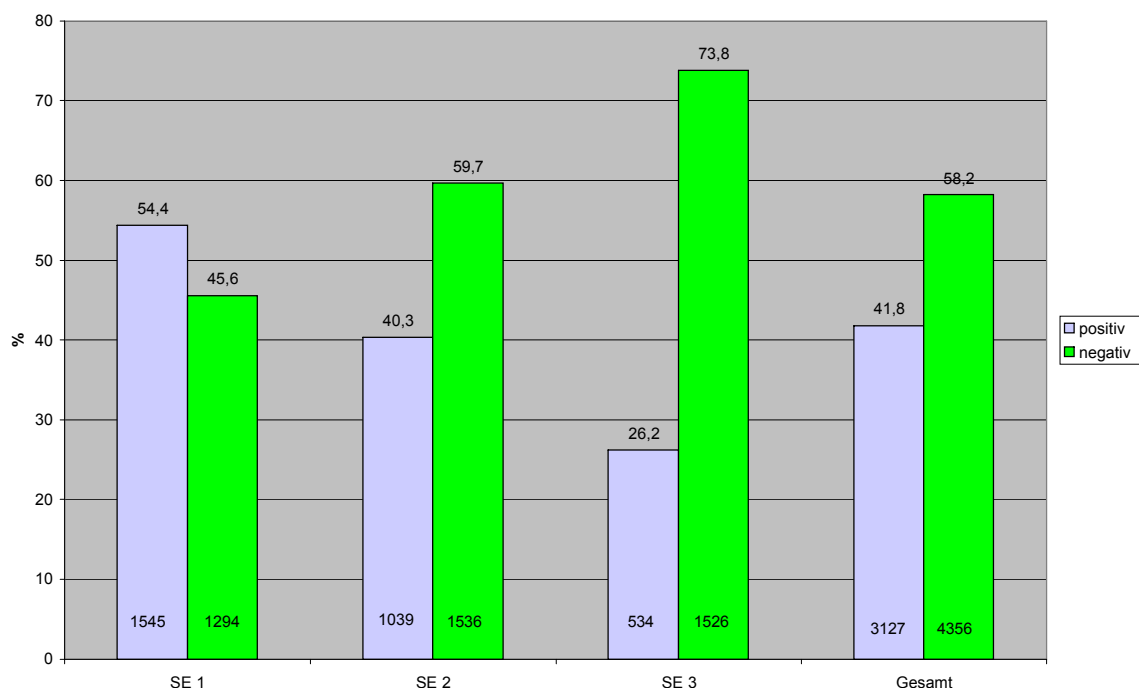


¹⁶⁴ vgl. den Erhebungsbogen Anhang 2

Die Verteilung positiver und negativer Gefühle auf die erste, zweite und dritte Schulerinnerung in Abbildung 8 zeigt eine deutliche steigende Tendenz zunehmender negativer Erinnerungen in der Folge der abgerufenen Erinnerungen. Liegen in der ersten Schulerinnerung (SE 1) die Anteile der positiven Gefühle mit noch unter 10 %-Punkten über dem der negativen, ist in der zweiten Erinnerung (SE 2) schon ein Differenz von annähernd 20 %-Punkten zwischen den positiven und negativen Gefühlen zu verzeichnen, und in der dritten Erinnerung (SE 3) bewegt diese Differenz sich schließlich auf die 50 %-Marke zu. Für die dritte Schulerinnerung besteht somit ein Verhältnis der positiven zu den negativen Erinnerungen von einem Viertel zu drei Vierteln. Diese Verteilung weicht von einer zufälligen signifikant¹⁶⁵ ab. Die beobachteten Unterschiede sind statistisch bedeutsam. Die auffallend einander entgegen gesetzte Richtung von positiven und

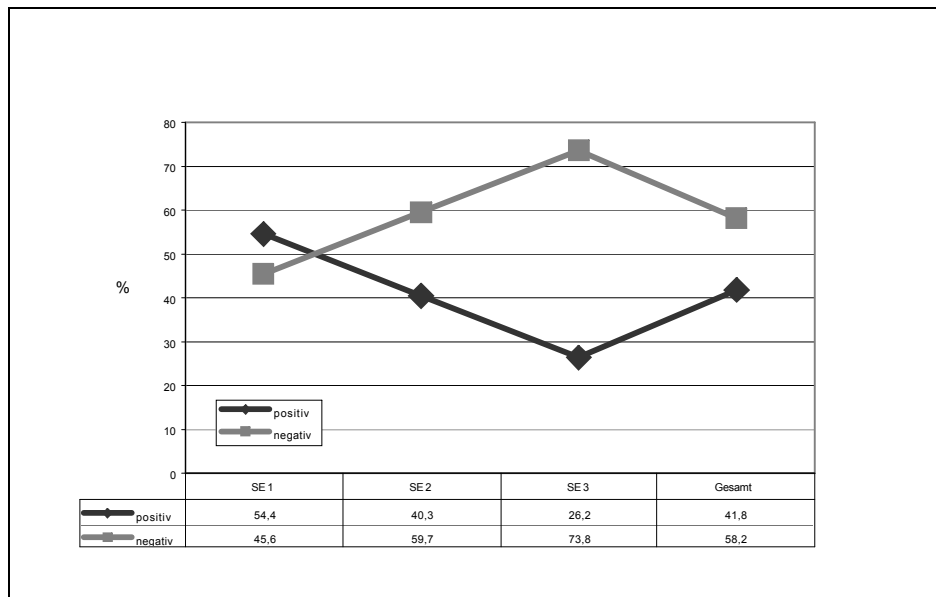
Abb. 8:

Verteilung positiver und negativer Gefühle in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 1062; Mehrfachnennungen: 3 x 3) (C = .9921; χ^2 = 466831.95; df = 2; p = .00000; sig.)



¹⁶⁵ Die Konstruktion der χ^2 -abhängigen Verfahren ist mit der starken Abhängigkeit von den Fallzahlen (N) verbunden. Bedingt durch die Mehrfachnennungen der Gefühle, für jede Schulerinnerung waren drei Gefühle zu benennen, liegen hier 7483 Fallzahlen auf der Basis von n = 2874 Schulerinnerungen zugrunde. Bei großen Fallzahlen hat dieser Test daher die Tendenz, stets signifikant zu sein. Allerdings zeigen Vergleiche der Ergebnisse unterschiedlicher Signifikanztests sehr häufig die „Robustheit“ der χ^2 -basierten gegenüber anderen Verfahren (vgl. exempl Benninghaus 2002; Bortz 1989; Schnell et al. 1999)

Abb. 8.1:
Verteilung positiver und negativer Gefühle in der ersten, zweiten und dritten
Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 1062; Mehrfachnennungen: 3 x 3)

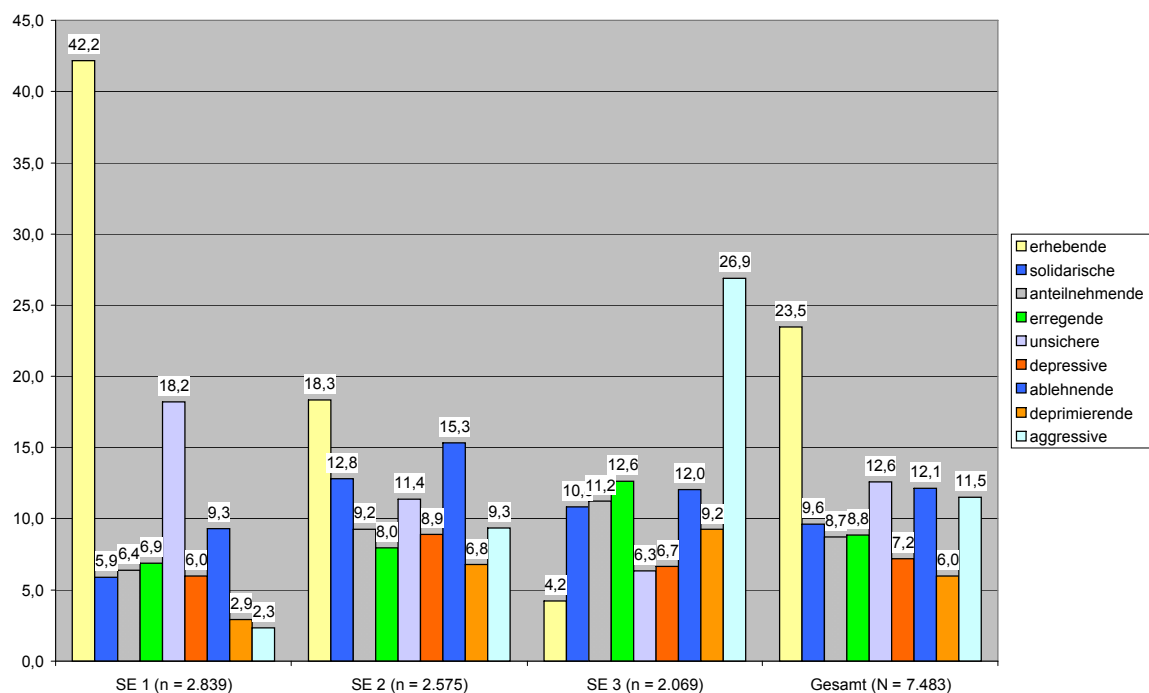


negativen Gefühlen im Verlauf von der ersten, zur zweiten bis zur dritten Schulerinnerung ist in Abbildung 8.1 noch einmal veranschaulicht.

In einem nächsten Schritt wurden die „positiven“ und die „negativen“ Gefühle einer weiteren Differenzierung nach psychologisch relevanten *Gefühlsgruppen* unterzogen (s. Abbildung 9) und deren Verteilung auf die Reihenfolge von der ersten, zur zweiten und dritten Schulerinnerungen untersucht. Insgesamt zeichnet sich hier eine signifikante Zweiteilung ab: auf die Gruppen der *erhebenden, solidarischen und anteilnehmenden* Gefühle fällt ein Gesamtanteil von 41,8 %, und auf die Gruppen der *erregenden, unsicheren, ablehnenden, depressierenden, depressiven und aggressiven* Gefühle entfällt ein Gesamtanteil von 58,2 %.

Abb. 9:

Verteilung der Gefühlsgruppen in den drei Schulerinnerungen (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 1062; Mehrfachnennungen: 3 x 3) (C = .4456; $\chi^2 = 1854.3933$; df = 16; p = .00000; sig.)



Der Abbildung ist eine nicht zu übersehende Auffälligkeit zu entnehmen, die die erhebenden Gefühle in der ersten und die aggressiven Gefühle in der dritten Erinnerung betrifft. Die erhebenden Gefühle sind in der ersten Erinnerung überrepräsentiert und sinken deutlich in der zweiten und dritten ab, die aggressiven Gefühle nehmen in der ersten Erinnerung den insgesamt niedrigsten Wert ein und steigen kontinuierlich bis auf mehr als 25 % an. Die in Tabelle 7

Tabelle 7:

Veränderungen der Gruppe erhebender Gefühle und der Gruppe aggressiver Gefühle in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 1062; Mehrfachnennungen 3 x 3)

Gefühlsgruppe	SE 1	SE 2	SE 3
erhebende	42,2	18,3	4,2
aggressive	2,3	9,3	26,9

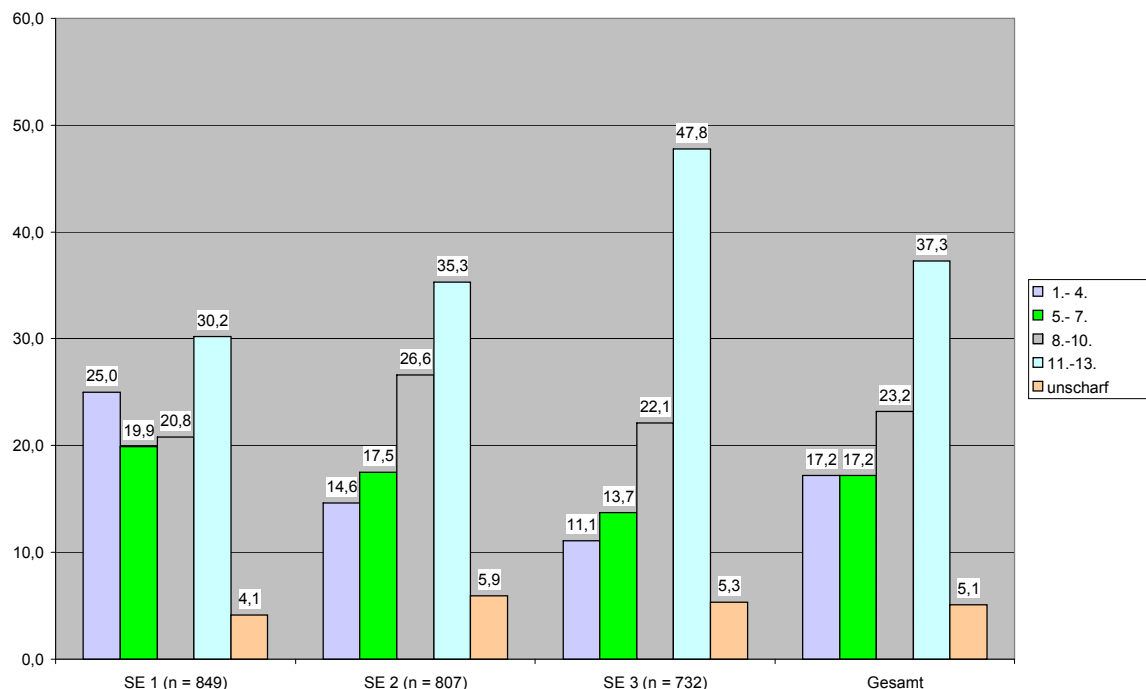
dargestellten Anteile der beiden Gruppen veranschaulichen deren gegenläufige Entwicklung von der ersten bis zur dritten Erinnerung.¹⁶⁶

19.3 Verteilung der Schulerinnerungen auf die Klassenstufen

Zunächst wurde die Verteilung der ersten, zweiten und dritten Erinnerung auf die vier Klassenstufen untersucht (s. Abbildung 10). Die Anteile, die auf die Stufen

Abb. 10:

Verteilung der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) auf die einzelnen Klassenstufen (N = 2388, ohne 122 unscharfe Nennungen; missing cases 798) (C = .20179; $\chi^2 = 101.36433$; df = 8; p = .00000; sig.)



¹⁶⁶ Für diese Teilmenge (n = 2618) aus der „Verteilung der Gefühlsgruppen in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung“ (vgl. Abb. 9) wurden die folgenden statistisch relevanten Werte ermittelt: C = 51.176; df = 4; $\chi^2 = 1273.720$; p = 0.00000; sig.

11 – 13 entfallen nehmen in allen erinnerten Episoden die höchsten Werte ein, wobei von der ersten über die zweite bis zur dritten Schulerinnerung eine kontinuierlich verlaufende Zunahme zu verzeichnen ist. Der umgekehrte, gleichfalls kontinuierliche Verlauf ist für die Klassen 1 – 4 ausgewiesen, deren höchster Anteil liegt in der ersten und der niedrigste in der dritten Erinnerung. Für die Stufen 5 – 7 und 8 – 10 zeigt sich ein heterogenes Bild. In der ersten Erinnerung sind deren Anteile annähernd gleich, in der zweiten Erinnerung sinkt der Anteil für die Stufen 5 – 7, für die Stufen 8 – 10 steigt er auf etwas mehr als 25 % und in der dritten Erinnerung weichen die Anteile beider Stufen nur geringfügig von denen in der vorhergehenden ab. Die Verteilung der Schulerinnerungen auf die Klassenstufen weicht signifikant von einer zufällig zu erwartenden ab und ist daher statistisch bedeutsam.

19.4 Die prototypischen Beziehungserfahrungen¹⁶⁷ in den Schulerinnerungen

19.4.1 Klassifizierung der Schulerinnerungen nach dem 18-teilen Schema

In diesem Teil wird die Verteilung der 18 prototypischen Beziehungserfahrungen auf die erste, zweite und dritte Schulerinnerung untersucht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die auf die erste, zweite und dritte Schulerinnerung fallenden Anteile des hoch differenzierten 18-teiligen Klassifikationsschemas auf vier Abbildungen (Abb. 11.1 – 11.4) verteilt. Der daher für alle vier Abbildungen gültige Signifikanztest ist einmal und zwar in der Abbildung 11.1 ausgewiesen.

¹⁶⁷. Für die im induktiven Verfahren gewonnen 18 „Klassen“ von Beziehungsformen wird hier die theoriegestützte Bezeichnung der „prototypischen Beziehungserfahrung“ eingeführt. Sie entspricht, wie in Kapitel 13.2 ausgeführt, dem Theorem von „Modellszenen“ (vgl. Lichtenberg 1989, 1998) oder von „Representations of Interactions that have been Generalized (RIGs; Stern 1992).

Abb. 11.1:

Verteilung der prototypischen Erfahrungen (18-teilig) in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2874; missing cases 312)¹⁶⁸ (C = .17417; Chi² = 89.90764; df = 34; p = .00000; sig.)

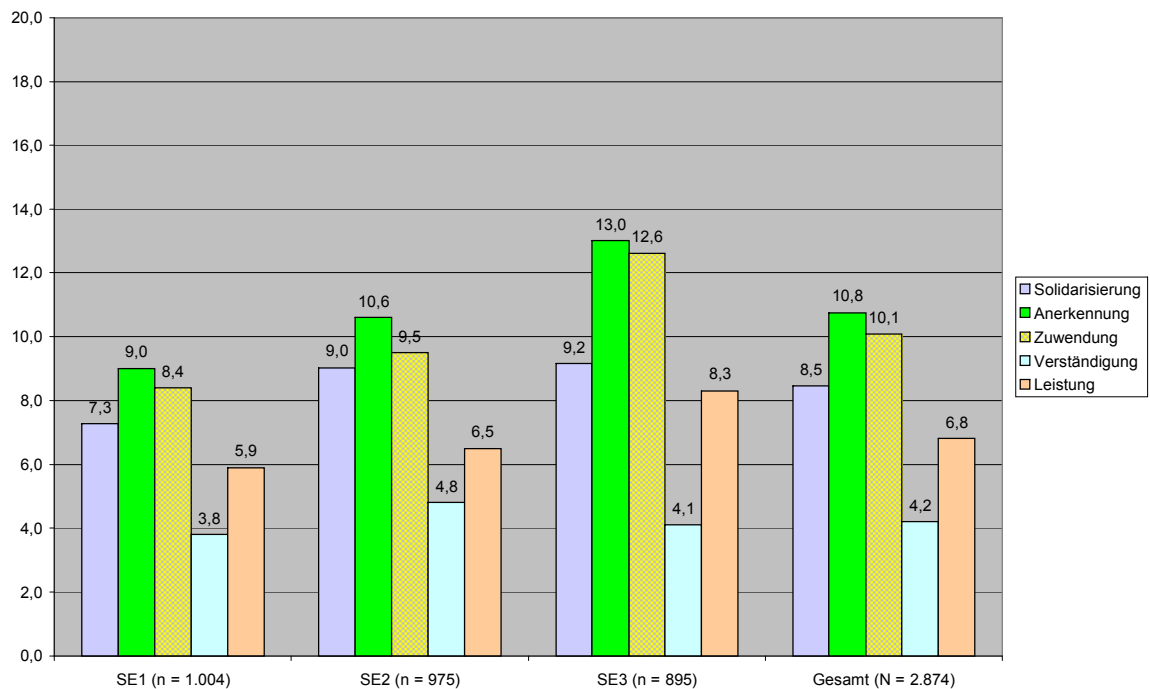
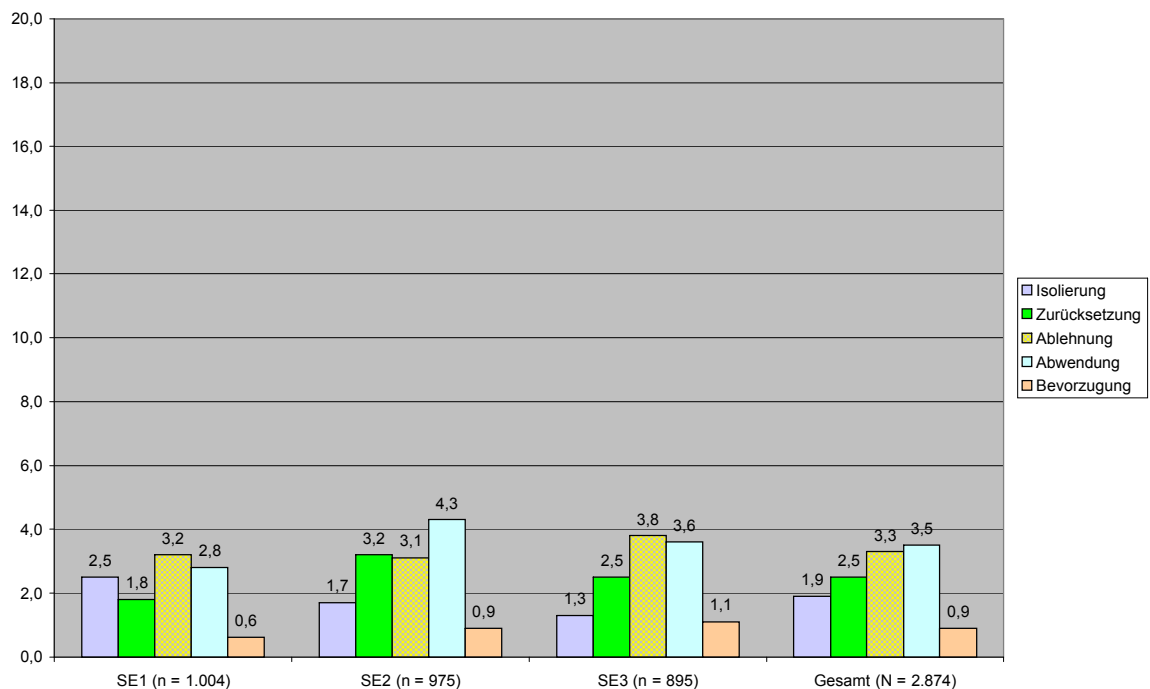


Abb. 11.2:

Verteilung der prototypischen Erfahrungen (18-teilig) in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2874, missing cases 312)



¹⁶⁸ Es konnten insgesamt n = 2874 Schulerinnerungen nach dem auf seine Zuverlässigkeit getesteten Schemas klassifiziert werden. Somit ergeben sich für diesen Teil der Untersuchung 312 „missing cases“.

Bei der Betrachtung entlang der Reihenfolge der Abbildungen 11.1 – 11.4 sind die nachfolgend beschriebenen Verteilungen zu beobachten. Bei den „positiven“ prototypischen Erfahrungen der *Solidarisierung*, *Anerkennung*, *Zuwendung*, *Verständigung* und *Leistung* (Abb. 11.1) sind von der ersten über die zweite bis zur dritten Erinnerung – die Verständigung ausgenommen – kontinuierlich zunehmende Anteile zu verzeichnen, die sich zwischen 4 %-Punkten und 13 %-Punkten bewegen. Die niedrigsten und sich in den drei Erinnerungen nur unwesentlich verändernden Anteile um die 4 % werden für die *Verständigung* ausgewiesen. Die höchsten Anteile erreichen in der dritten Erinnerung die *Anerkennung* und die *Zuwendung* mit Werten zwischen 12,6 % und 13 %.

In der ersten Gruppe der negativen Erfahrungen der *Isolierung*, *Zurücksetzung*, *Ablehnung*, *Abwendung* und *Bevorzugung* (Abb. 11.2) bewegen sich die Anteile insgesamt auf niedrigerem Niveau zwischen 2,5 % und 4,3 %, wobei die Veränderungen zwischen der ersten, zweiten und dritten Erinnerung sehr geringfügig sind.

In der dritten Gruppe der negativen Erfahrungen der *Unterdrückung*, *Herausforderung*, *Demütigung* und *Reglementierung* (Abb. 11.3) bewegt sich die Verteilung im Vergleich zu den übrigen Gruppen auf einem hohen Niveau. In der ersten erinnerten Episode nimmt der Anteil der *Unterdrückung* 15 % ein, er sinkt dann kontinuierlich in der zweiten und dritten Episode auf Werte zwischen 9,5 % und 7,5 %. Die Anteile der *Herausforderung* liegen in der ersten und zweiten Erinnerung bei 11,5 % und sinken in der dritten auf 8,6 %. Die Anteile für die *Demütigung* und *Reglementierung* liegen zwischen 3,4 % und 7,1 % und sinken kontinuierlich von der ersten über die zweite bis zu dritten erinnerten Episode.

In der dritten Gruppe der negativen prototypischen Erfahrungen von *Versagen*, der *Erleichterung*, *Vermeidung* und *Verunsicherung* (Abb. 11.4) ist ein relativ homogenes Bild zu verzeichnen. Bei der *Verunsicherung* sind für alle drei Erinnerungen kaum veränderte Anteile um die 8 %-Marke zu verzeichnen. Die Anteile der übrigen Erfahrungen von *Versagen*, *Erleichterung* und *Vermeidung* bewegen sich zwischen 4 %-Punkten und 1 %-Punkt, wobei kontinuierlich sinkende Werte von der ersten über die zweite bis zur dritten Erinnerung zu beobachten sind.

Abb. 11.3:
Verteilung der prototypischen Erfahrungen (18-teilig) in den drei Schulerinnerungen
(SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2874, missing cases 312)

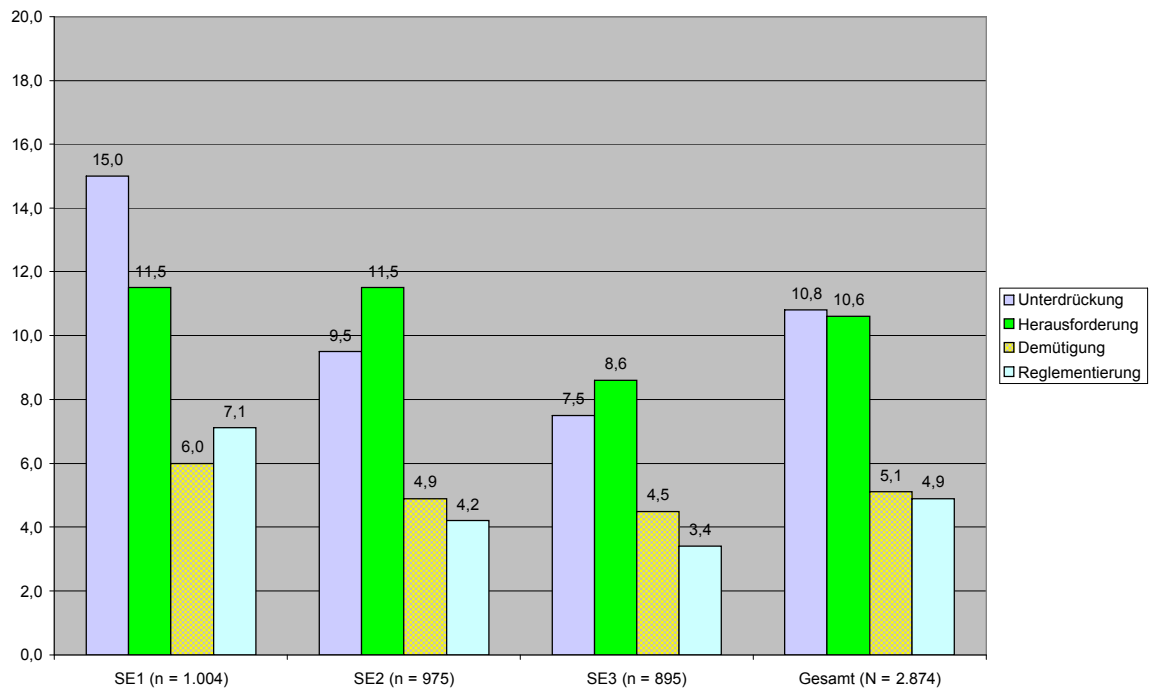


Abb. 11.4:
Verteilung der prototypischen Erfahrungen (18-teilig) in den drei Schulerinnerungen (SE 1,
SE 2, SE 3) (n = 2874, missing cases 312)

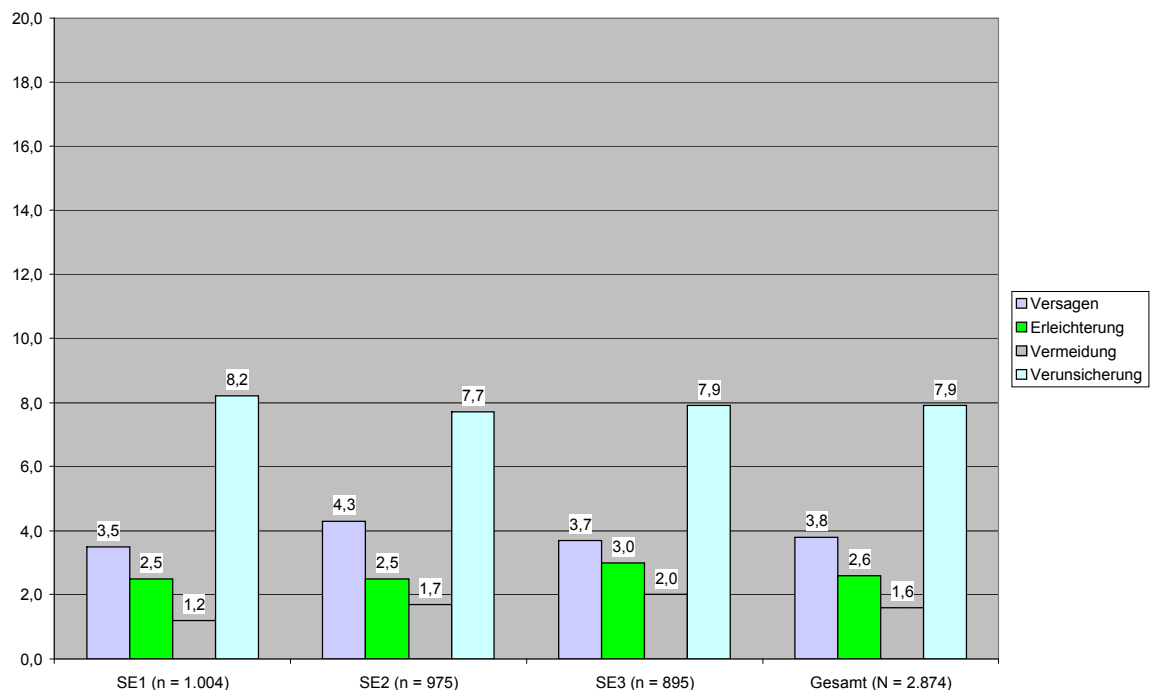


Tabelle 8.1:
Rangfolge der 18 prototypischen
Erfahrungen in der ersten
Schulernerinnerung (n = 1.004)

Rang- ordnung	prototypische Erfahrung	Anteile %
1	Unterdrückung	15,0
2	Herausforderung	11,5
3	Anerkennung	9,0
4	Zuwendung	8,4
5	Verunsicherung	8,2
6	Solidarisierung	7,3
7	Reglementierung	7,1
8	Demütigung	6,0
9	Leistung	5,9
10	Verständigung	3,8
11	Versagen	3,5
12	Ablehnung	3,2
13	Abwendung	2,8
14	Isolierung	2,5
15	Erleichterung	2,5
16	Zurücksetzung	1,8
17	Vermeidung	1,2
18	Bevorzugung	0,6
	gesamt	100,3

Tabelle 8.2:
Rangfolge der 18 prototypischen
Erfahrungen in der zweiten
Schulernerinnerung (n = 975)

Rang- ordnung	prototypische Erfahrung	Anteile %
1	Herausforderung	11,5
2	Anerkennung	10,6
3	Zuwendung	9,5
4	Unterdrückung	9,5
5	Solidarisierung	9,0
6	Verunsicherung	7,7
7	Leistung	6,5
8	Demütigung	4,9
9	Verständigung	4,8
10	Abwendung	4,3
11	Versagen	4,3
12	Reglementierung	4,2
13	Zurücksetzung	3,2
14	Ablehnung	3,1
15	Erleichterung	2,5
16	Isolierung	1,7
17	Vermeidung	1,7
18	Bevorzugung	0,9
	Gesamt	99,9

Tabelle 8.3:
Rangfolge der 18 prototypischen
Erfahrungen in der dritten
Schulernerinnerung (n = 895)

Rang- ordnung	prototypische Erfahrung	Anteile %
1	Anerkennung	13,0
2	Zuwendung	12,6
3	Solidarisierung	9,2
4	Herausforderung	8,6
5	Leistung	8,3
6	Verunsicherung	7,9
7	Unterdrückung	7,5
8	Demütigung	4,5
9	Verständigung	4,1
10	Ablehnung	3,8
11	Versagen	3,7
12	Abwendung	3,6
13	Reglementierung	3,4
14	Erleichterung	3,0
15	Zurücksetzung	2,5
16	Vermeidung	2,0
17	Isolierung	1,3
18	Bevorzugung	1,1
	gesamt	100,1

Zur weiteren Veranschaulichung der Verteilung der 18 prototypischen Erfahrungen sind in den Tabellen 8.1 – 8.3 auf einer lediglich deskriptiven Ebene die Rangfolgen der Beziehungsformen für die erste, zweite und dritte Schulerinnerung dargestellt. Betrachtet man zunächst die *kooperativen* Beziehungsformen der *Anerkennung*, *Zuwendung*, *Solidarisierung*, *Leistung* und *Verständigung*, so ist in der *ersten* Erinnerung eine Verteilung auf die Rangplätze 3, 4, 6, 9 und 10 zu beobachten. Dabei nimmt die *Anerkennung* den höchsten Anteil mit 9,0%-Punkten und die *Verständigung* den niedrigsten Anteil mit 3,8 %-Punkten ein. In der *zweiten* Erinnerung ist diese Folge auf die Ränge 2, 3, 5, 7 und 9 verteilt. Die *Anerkennung* „führt“ nach wie vor, und die *Verständigung* bleibt auf dem letzten Platz in dieser Reihe der Beziehungsformen. In der *dritten* Erinnerung liegen die Anteile für die *Anerkennung* bei 13,0 %, für die *Zuwendung* bei 12,6 % und für die *Solidarisierung* bei 9,2 %, damit werden die *ersten drei Rangplätze* belegt. Die *Leistung* liegt mit 8,3 %-Punkten auf Platz 5, und die *Verständigung* bleibt mit nahezu unverändertem Wert von 4,1 % auf dem niedrigsten Platz in dieser Gruppe.

Aus der Gruppe der *nicht-kooperativen* Beziehungsformen der *Isolierung*, *Zurücksetzung*, *Ablehnung*, *Abwendung*, *Bevorzugung*, *Unterdrückung*, *Herausforderung*, *Demütigung*, *Reglementierung*, *Versagen*, *Erleichterung*, *Vermeidung*, *Verunsicherung* nimmt auf alle drei Erinnerungen bezogen die *Unterdrückung* in der *ersten* Erinnerung den höchsten Wert mit 15,0 %-Punkten ein. In der *zweiten* Erinnerung sinkt der Anteil der *Unterdrückung* auf 9,5 % und fällt damit auf Platz 4 und in der *dritten* Erinnerung liegt der Anteil bei 7,5 %-Punkten und fällt auf Platz 7. Die *Herausforderung* liegt hier mit 11,5 %-Punkten an zweiter, in der *zweiten* Erinnerung mit gleichen Anteilen an *erster* und in der *dritten* Erinnerung mit 8,6 %-Punkten an *vierter* Stelle. Auf den ersten Rangplätzen bis ins Mittelfeld hinein liegen in der Gruppe der *nicht-kooperativen* Beziehungsformen ferner die *Verunsicherung*, *Reglementierung* und die *Demütigung*. Die übrigen nicht-kooperativen Beziehungserfahrungen liegen im unteren Feld der Rangfolgen.

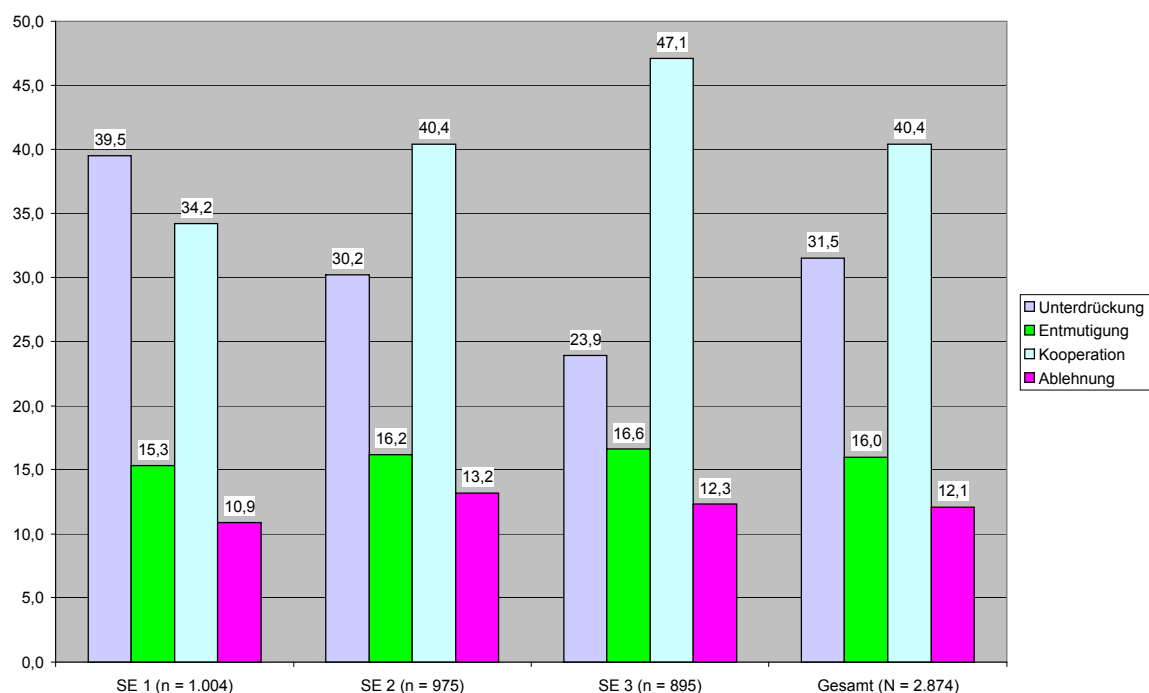
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Verteilung der 18 prototypischen Beziehungserfahrungen in der ersten, zweiten und dritten Erinnerung signifikant von einer zufälligen abweicht. Sie ist statistisch bedeutsam.

19.4.2 Klassifizierung der Schulerinnerungen nach dem 4-teiligen Schema

Im nächsten Klassifizierungsvorgang wurden die 18 prototypischen Erfahrungen verdichtet auf die vier Kategorien *Kooperation* (in ihr sind enthalten: Anerkennung, Zuwendung, Verständigung, Solidarisierung und Leistung), *Ablehnung* (in ihr sind enthalten: Isolierung, Zurücksetzung, Ablehnung, Abwendung und Bevorzugung), *Unterdrückung* (in ihr sind enthalten Unterdrückung, Herausforderung, Demütigung und Reglementierung) und *Entmutigung* (in ihr sind enthalten: Versagen, Erleichterung, Vermeidung und Verunsicherung). Die Verteilung der vier Kategorien Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung ist in Abbildung 12 dargestellt. Bei der *Kooperation* ist von der ersten über die zweite bis zur dritten Erinnerung eine stetige Zunahme der Anteile zu beobachten, sie liegen zwischen 34 % und 47 %. Bei der *Unterdrückung* ist der umgekehrte Verlauf zu verzeichnen. Der höchste Anteil liegt mit 39 % in der ersten Erinnerung und sinkt auf 30 % in der zweiten und auf knapp 24 % in der dritten. Auch für Kategorien der Entmutigung und Ablehnung sind – auf niedrigerem Niveau – stetig

Abb. 12:

Verteilung der Kategorien *Kooperation*, *Ablehnung*, *Unterdrückung* und *Entmutigung* in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2874, missing cases 312)(C = .14288; $\chi^2 = 59.89407$; df = 6; p = .00000; sig.)



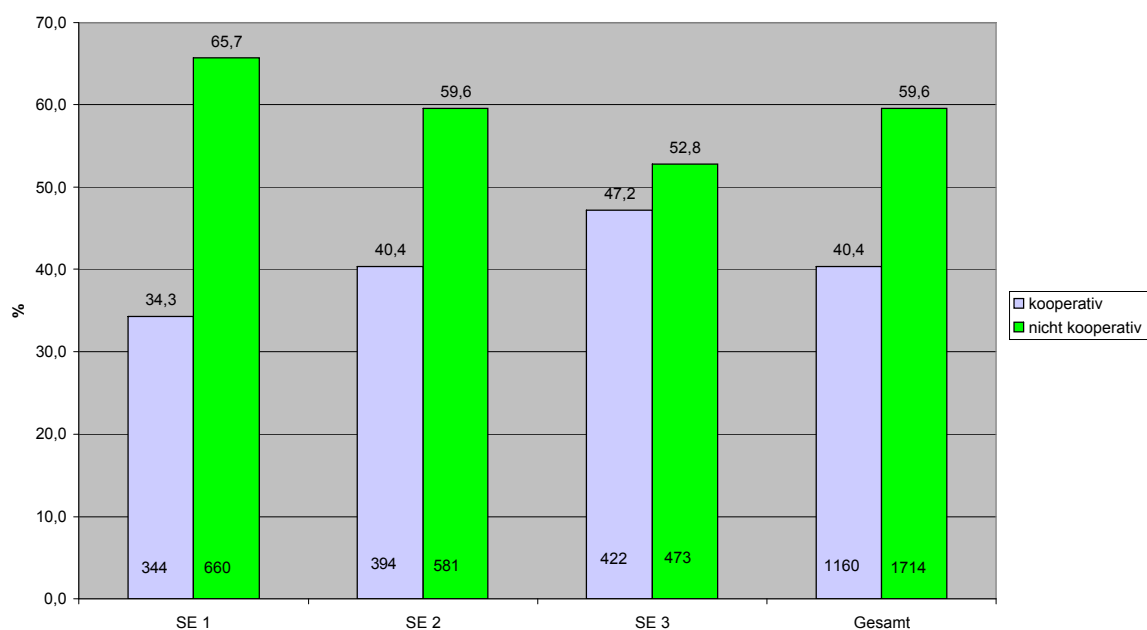
sinkende Anteile von der ersten über die zweite bis zu dritten Erinnerung zu verzeichnen. Die Werte bewegen sich zwischen 16,6 %-Punkten und knapp 11 %-Punkten. Auch diese Verteilung weicht von einer zufälligen signifikant ab und ist statistisch bedeutsam.

19.4.3 Klassifizierung der Schulerinnerungen nach dem 2-teiligen Schema

Der dritte und damit letzte Klassifizierungsvorgang wurde binär angeordnet. In Abbildung 13 sind die Anteile *kooperativer* und *nicht-kooperativer* prototypischer Erfahrungen für die erste, zweite und dritte Schulerinnerung ausgewiesen. In der *ersten* spontan abgerufenen Erinnerung nimmt der Anteil der als *nicht-kooperativ* erlebten Beziehungsepisoden mit 65,7 %-Punkten den absolut höchsten Wert ein, diesem Anteil stehen 34,3 % *kooperativer* Erfahrungen gegenüber. Auch in der *zweiten* Erinnerung bleibt die Differenz zwischen den *kooperativen* und *nicht-kooperativen* Beziehungsformen weiterhin relativ hoch. Dem Anteil von 40,4 %

Abb. 13:

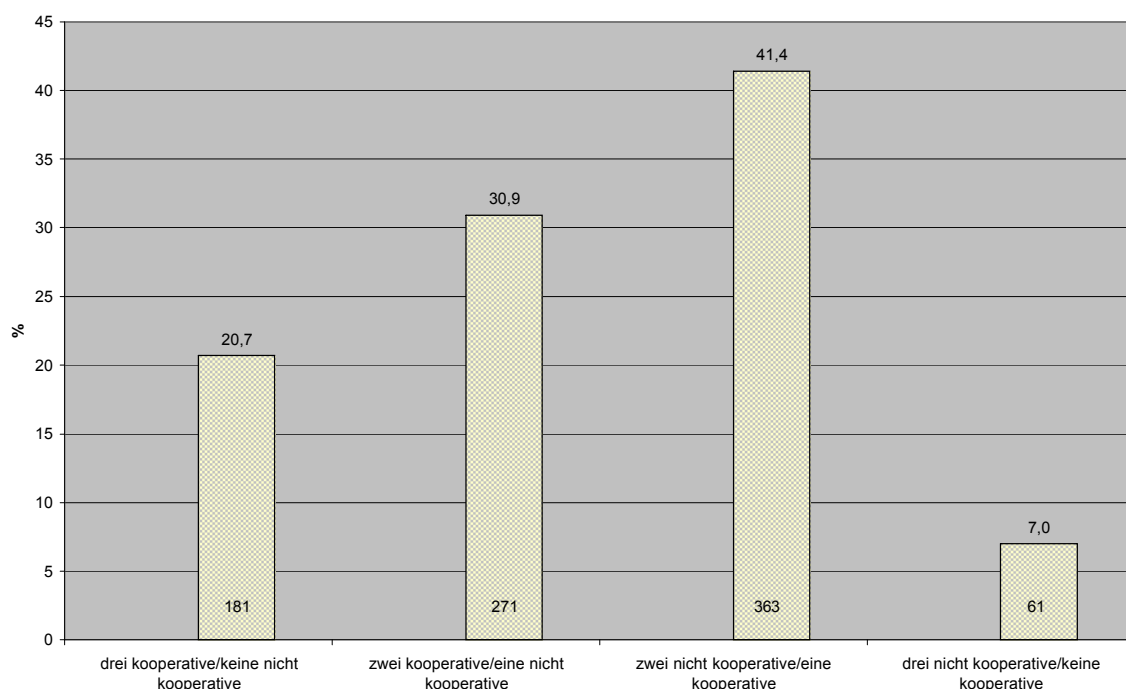
Verteilung der kooperativen und der nicht-kooperativen prototypischen Erfahrungen in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2874, missing cases 312) (C = .10599; $\chi^2 = 32.65271$; df = 2; p = .00000; sig.)



kooperativer Erfahrungen stehen 59,6 % *nicht-kooperativ* gegenüber. Erst in der *dritten* Erinnerung nähern sich die Anteile an, allerdings liegt der Anteil der *nicht-kooperativen* Beziehungsformen mit annähernd 53 %-Punkten weiter über dem der *kooperativen* mit etwas mehr als 47 %-Punkten. In der Gesamtbetrachtung ergibt sich eine Relation von 40,4 % für die *kooperativen* und 59,6 % für die *nicht-kooperativen* Beziehungserfahrungen. Die Verteilung der kooperativen und nicht-kooperativen Beziehungsformen unterscheidet sich signifikant von einer zufälligen.

Das binäre Schema kann noch einmal vermittels der in der Abbildung 14 dargestellten *Kombination* von *kooperativen* und *nicht-kooperativen* prototypischen Erfahrungen betrachtet werden. Bezogen auf alle drei Schulerinnerungen fällt auf die *ausschließlich* als *kooperativ* erinnerten Episoden ein Anteil von etwas mehr als 20 %-Punkten und auf die *zweimal* als *kooperativ* erinnerten ein Anteil von etwas mehr als 30 %-Punkten. Für die als nicht-kooperativ erinnerten Episoden ergibt sich folgendes Bild: auf die *ausschließlich*

Abb. 14:
Kombination kooperativer und nicht kooperativer Modellszenen in den drei Schulerinnerungen (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2874, missing cases 312) ($\chi^2 = 227.6164$; df = 3; p = .00000; sig.)



als *nicht-kooperativ* erlebten Szenen fallen 7 % und auf die *zweimal* als *nicht-kooperativ* erlebten etwas mehr als 41 %. Nach dem Chi²-Test weichen diese Unterschiede bedeutsam von einer zufälligen Verteilung ab. Wenn man die überwiegend kooperativen und die überwiegend nicht-kooperativen Beziehungsformen zusammenfasst, ergeben sich etwa zur einen Hälfte (51,6 %) kooperative und zur anderen Hälfte nicht-kooperative (48,4 %) Beziehungsformen.

19.5 Die Akteure in den erinnerten Episoden

Bei der Auswertung der transkribierten Schulerinnerungen wurden auch die in die erinnerte Episode involvierten Bezugspersonen bzw. die an ihr beteiligten „Akteure“ erfasst. Es ergaben sich die nachfolgend dokumentierten Kombinationen:

Schüler / Vater (S/V), Schüler / Mutter (S/M),
mehr als ein Schüler / mehr als ein Lehrer (SS/LL),
ein Schüler / mehr als ein Lehrer (S/LL),
mehr als ein Schüler / ein Lehrer (SS/L)
ein Schüler / ein Lehrer (S/L)
mehr als ein Schüler / mehr als ein Schüler (SS/SS)
ein Schüler / mehr als ein Schüler (S/SS)
ein Schüler / ein Schüler (S/S)

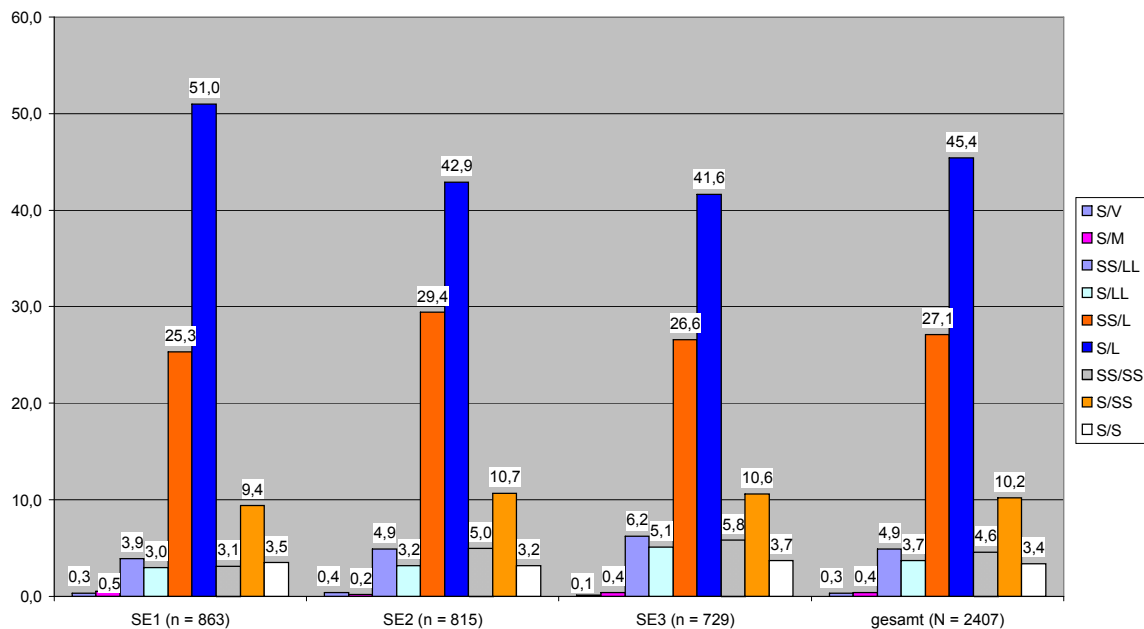
Tabelle 9:

Verteilung der in die Schulerinnerungen involvierten Akteure in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (N = 2407; missing cases 779) (C = .11221; Chi² = 30.69335; df = 16; p = .01472; sig.)

Kombination	Anteile SE 1	Anteile SE 2	Anteile SE 3	Anteile gesamt
S/V	0,3	0,4	0,1	0,3
S/M	0,5	0,2	0,4	0,4
SS/LL	3,9	4,9	6,2	4,9
S/LL	3,0	3,2	5,1	3,7
SS/L	25,3	29,4	26,6	27,1
S/L	51,0	42,9	41,6	45,4
SS/SS	3,1	5,0	5,8	4,6
S/SS	9,4	10,7	10,6	10,2
S/S	3,5	3,2	3,7	3,4
Gesamt	100,0	99,9	100,1	100,0

Abb. 15:

Die in die erste, zweite und dritte Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) involvierten Bezugspersonen (N = 2407; missing cases 779) ($C = .11221$; $\chi^2 = 30.69335$; $df = 16$; $p = .01472$; sig.)



Die in Tabelle 9 und in Abbildung 15 ausgewiesenen Anteile zeigen, dass „Schulerinnerungen“ mit großem Abstand zu allen anderen Kombinationen Erinnerungen an *einzelne* Lehrer sind. Das gilt sowohl für den *einzelnen* Schüler, der sich an Episoden mit *einem* Lehrer erinnert als auch für Schülergruppen, in denen es um Auseinandersetzungen oder Verständigungen mit einem einzelnen Lehrer oder mit mehreren Lehrern geht. In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass ein Anteil von mehr als 80 % auf solche erinnerten Episoden fällt, an denen Schüler und Lehrer beteiligt sind.

19.6 Die verdichteten prototypischen Erfahrungen¹⁶⁸ im Verhältnis zu verschiedenen entwicklungs- und sozialpsychologisch relevanten Variablen

Die prototypischen Erfahrungen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung wurden auf ihren Zusammenhang mit dem *Alter* der Lehramtsstudenten, mit den *Klassenstufen*, mit der *Schulform*, mit dem ermittelten Durchschnitt der *Abitur-Note*, mit der – möglicherweise gegebenen – *Klassenwiederholung*, mit der *Schichtzugehörigkeit* sowie mit dem *Geschlecht* untersucht.

19.6.1 Zusammenhang zwischen Alter und prototypischen Erfahrungen

In den Abbildungen 16.1 – 16.4 (s. S. 325 f.) ist die Verteilung der prototypischen Erfahrungen der *Kooperation*, der *Ablehnung*, der *Unterdrückung* und der *Entmutigung* in Abhängigkeit vom *Alter*¹⁶⁹ der Studierenden dargestellt. Bezogen auf alle drei Schulerinnerungen wurde nach der Häufigkeit der erlebten Episoden differenziert. Folgende Ergebnisse sind für die einzelnen Kategorien von Beziehungsformen zu verzeichnen:

¹⁶⁸ Die „verdichteten prototypischen Erfahrungen“ entsprechen der Reduktion des 18-teiligen Klassifikationsschemas auf die Kategorien der Kooperation, der Ablehnung, der Unterdrückung und der Entmutigung.

¹⁶⁹ Die Altersgruppen wurden hier abweichend von den Gruppierungen, die in der Grundgesamtheit ausgewiesen sind, zusammengefasst. Zwischen der Verteilung der prototypischen Erfahrungen in Abhängigkeit von den in der Grundgesamtheit ausgewiesenen Altersgruppierungen und den hier zusammengefassten Altersgruppen ergaben sich miteinander übereinstimmende statistisch bedeutsame Ergebnisse. Der Vollständigkeit halber werden die Ergebnisse, die für die Gruppierungen der Grundgesamtheit ermittelt wurden, im Anschluss an die Kommentierung der in den Abbildungen 16.1 – 16.4 dargestellten Ergebnisse in Klammern dokumentiert.

- a) Zusammenhang zwischen dem Alter und der Erfahrung der Kooperation (s. Abb. 16.1)

In dem Segment der *keinmal* erinnerten kooperativen Erfahrung entfallen auf die Gruppe der bis zu 19-jährigen etwas mehr als 30 %, auf die Gruppe der 20- und 21jährigen knapp 25 % und auf die Gruppe der 22jährigen und älter der höchste Anteil mit knapp 35 %.

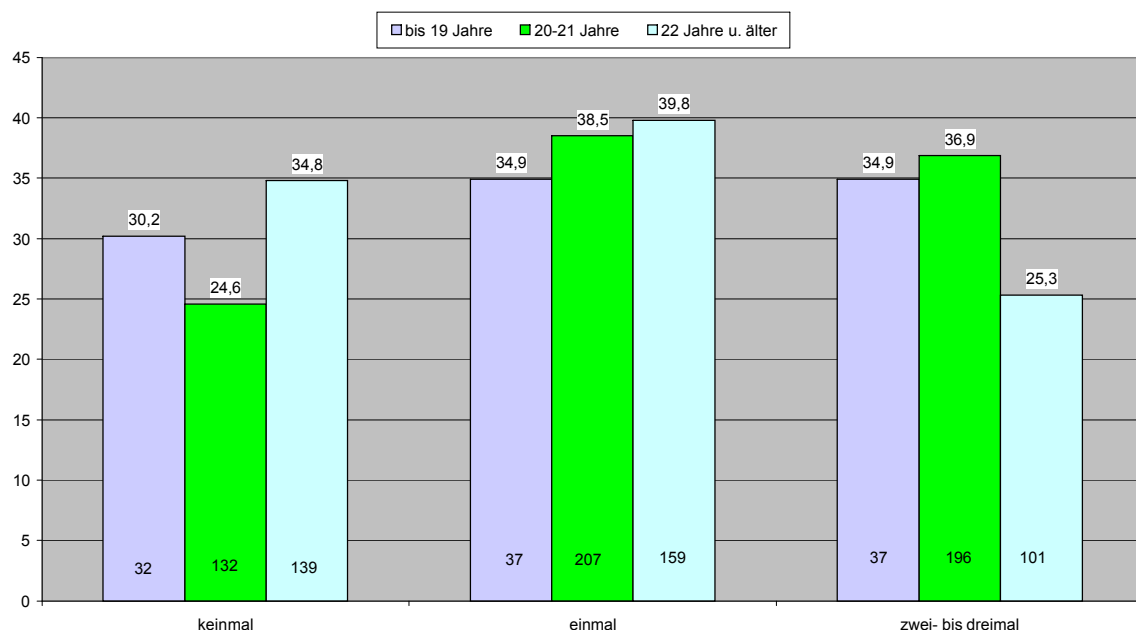
Für das Segment der *einmal* erinnerten kooperativen Beziehungsformen ist eine fortlaufend zunehmende Tendenz von der ersten über die zweite bis zur dritten Altersgruppe zu verzeichnen. Die Anteile bewegen sich zwischen knapp 35 %-Punkten und annähernd 40 %-Punkten.

In dem Segment der *zwei- bis dreimal* erinnerten kooperativen Erfahrungen liegen die Anteile für die beiden ersten Altersgruppen um die 35 %-Punkte und in der Gruppe der 22jährigen und älter bei etwas mehr als 25 %-Punkten.

Zusammenfassung: Der χ^2 -Tst zeigt, dass es sich hier um keine zufällige, sondern eine signifikante Verteilung handelt. (Ergebnis für die Altersgruppen in der Grundgesamtheit: $p = .00959$; sig.)

Abb. 16.1:

Zusammenhang zwischen dem Alter und der prototypischen Erfahrung der Kooperation in den drei Schulerinnerungen (n = 1042, missing cases 20) (C = .13245; $\chi^2 = 18.60729$; df = 4; $p = .00094$; sig.)



- b) Zusammenhang zwischen dem Alter und der Erfahrung der Ablehnung (s. Abb. 16.2)

Auf das Segment der *keinmal* erinnerten Beziehungsformen der Ablehnung fallen mit Abstand zu den beiden anderen Segmenten die höchsten Anteile. In den ersten beiden Altersgruppen bewegen sie sich um die 75 %-Marke und in der Gruppe der 22-jährigen und älter liegen sie bei knapp 67 %.

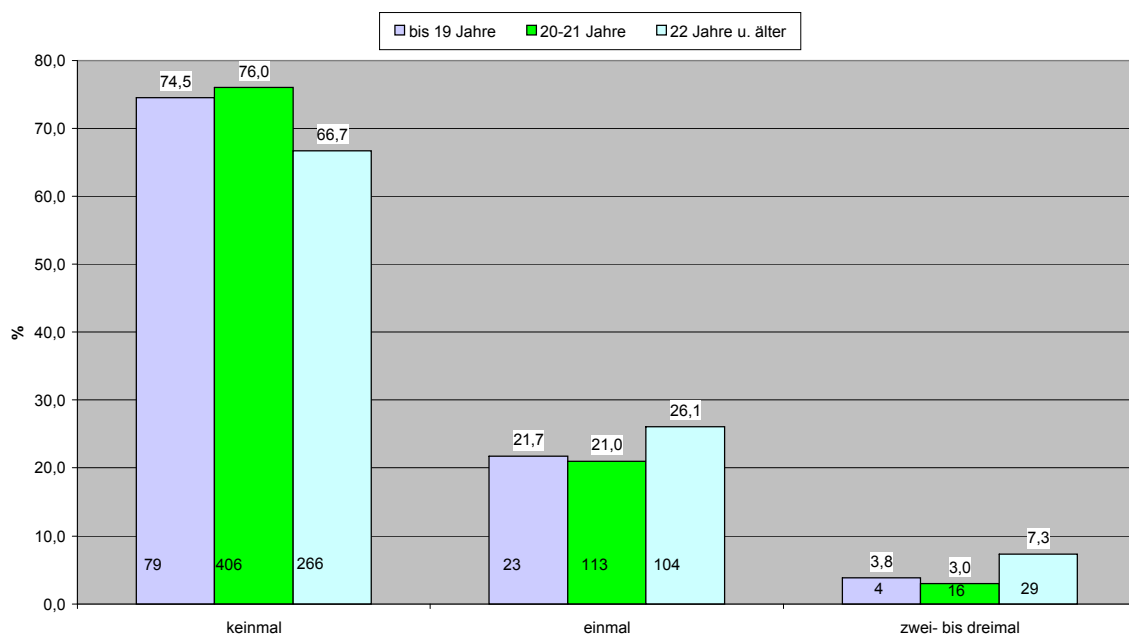
Bei der *einmal* erinnerten Ablehnung sind in den ersten beiden Altersgruppen Werte zwischen 21 %-Punkten und knapp 22 %-Punkten zu verzeichnen, in der dritten Gruppe sind Anteile von 26 % zu verzeichnen.

Die niedrigsten Anteile zeigen sich in dem Segment der *zwei- bis dreimal* erinnerten Ablehnung. Sie liegen zwischen etwa 4 % und 3 % in den ersten beiden Altersgruppen und in der dritten Gruppe bei etwas mehr als 7 %-Punkten.

Zusammenfassung: Die Verteilung der prototypischen Erfahrung der Ablehnung auf die Altersgruppen weicht signifikant von einer zufälligen ab. (Ergebnis für die Altersgruppen in der Grundgesamtheit: $p = .00481$; sig.)

Abb. 16.2:

Zusammenhang zwischen dem Alter und der prototypischen Erfahrung der Ablehnung in den drei Schulerinnerungen (n = 1042, missing cases 20) (C = .11754; $\chi^2 = 14.59790$; df = 4; $p = .00561$; sig.)



- c) Zusammenhang zwischen dem Alter und der Erfahrung der Unterdrückung (s. Abb. 16.3)

In dem Segment der *keinmal* erinnerten prototypischen Erfahrungen der Unterdrückung zeichnet sich ein relativ homogenes Bild für die drei Altersgruppen ab. Die Anteile bewegen sich um die 40 %-Marke.

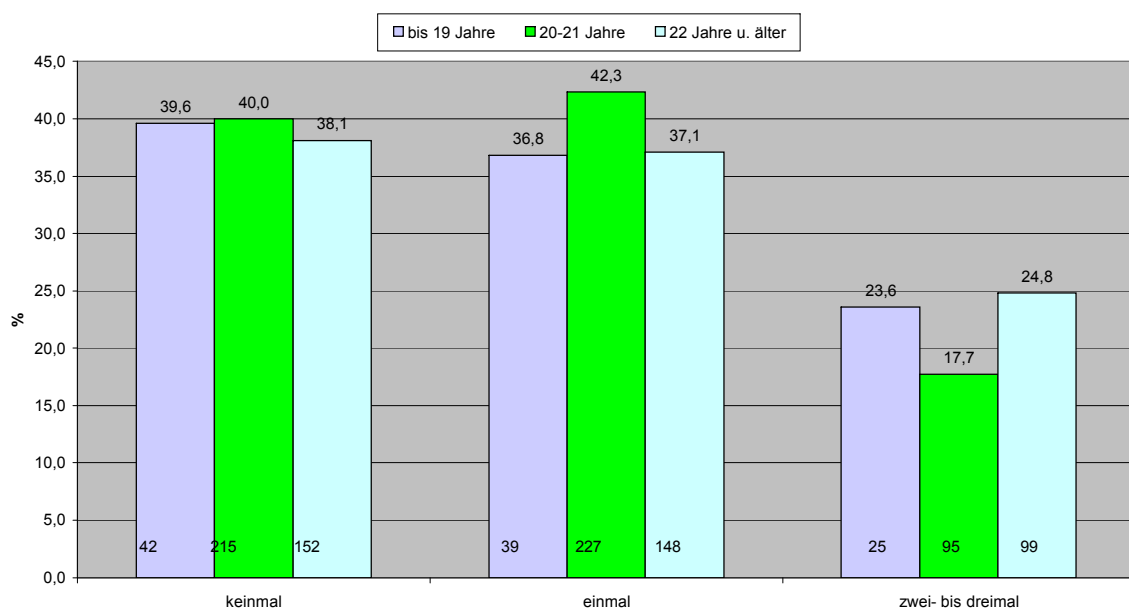
Auf das Segment der *einmal* erinnerten Beziehungsformen der Unterdrückung entfallen auf die Altersgruppe der bis zu 19-jährigen und der 22-jährigen und älter Anteile um die 37 % und auf die mittlere Altersgruppe etwas mehr als 42 %.

Bei der *zwei- bis dreimal* erinnerten Unterdrückung liegen wiederum die Anteile der bis zu 19-jährigen und der 22-jährigen und älter nah beieinander und zwar zwischen 24 %-Punkten und 25 %- Punkten.

Zusammenfassung: Für die prototypische Erfahrung der Unterdrückung können keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Altersgruppen ermittelt werden. (Ergebnis für die Altersgruppen in der Grundgesamtheit: $p = .10189$; n. sig.)

Abb. 16.3:

Zusammenhang zwischen dem Alter und der prototypischen Erfahrung der Unterdrückung in den drei Schulerinnerungen (n = 1042, missing cases 20) ($C = .08685$; $\chi^2 = 7.91948$; $df = 4$; $p = .09457$; n. sig.)



- d) Zusammenhang zwischen dem Alter und der Erfahrung der Entmutigung (s. Abb. 16.4)

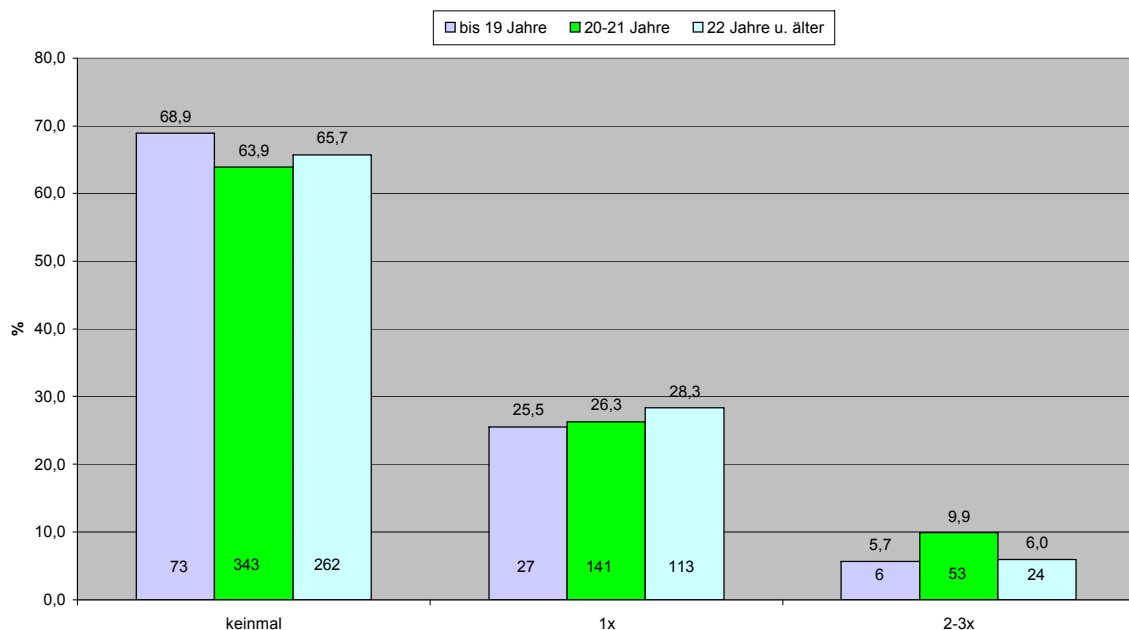
In dem Segment der *keinmal* erinnerten Beziehungsformen der Entmutigung ist eine für alle drei Altersgruppen relativ homogene Verteilung zu beobachten. Die Anteile liegen zwischen knapp 69 %-Punkten und annähernd 66 %-Punkten.

Eine ähnliche Verteilung auf niedrigerem Niveau zeigt sich bei der *einmal* erinnerten prototypischen Erfahrung der Entmutigung. Die Werte liegen hier zwischen 25 %-Punkten und annähernd 29 %-Punkten.

Auch in dem Segment der *zwei- bis dreimal* erinnerten Beziehungsformen der Entmutigung ist eine relativ homogene Verteilung zu beobachten. In den beiden Altersgruppen der bis zu 19-jährigen und der 22-jährigen und älter liegen die Anteile bei etwa 6 % und in der Gruppe der 20–21-jährigen erreichen sie annähernd 10 %. Zusammenfassung: Die Verteilung der prototypischen Erfahrung der Entmutigung auf die Altersgruppen weist keine statistisch bedeutsamen Abweichungen auf. (Ergebnis für die Altersgruppen in der Grundgesamtheit: $p = .14447$; n. sig.)

Abb. 16.4:

Zusammenhang zwischen dem Alter und der prototypischen Erfahrung der Entmutigung in den drei Schulerinnerungen (n = 1042, missing cases 20) (C = .07498; $\chi^2 = 5.89134$; df = 4; $p = .20741$; n. sig.)



19.6.2 Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und prototypischen Erfahrungen

Die Untersuchung über den Zusammenhang zwischen der Geschlechtszugehörigkeit und den vier verdichteten prototypischen Erfahrungen der Kooperation, der Ablehnung, der Unterdrückung und der Entmutigung wurde in Abhängigkeit von der Häufigkeit der erinnerten Episoden durchgeführt. In den Abbildungen 17.1 – 17.4 sind die Ergebnisse einzusehen, die nachfolgend für die einzelnen verdichteten prototypischen Erfahrungen dargestellt werden.

a) Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Erfahrung der Kooperation (s. Abb. 17.1)

In der Gruppe der *keinmal* erinnerten Erfahrung der Kooperation differieren die Anteile zwischen den weiblichen Studierenden und den männlichen um 10 %-Punkte. Dabei liegt der Anteil der weiblichen Studierenden bei knapp 28 %-Punkten und der der männlichen bei annähernd 38 %-Punkten.

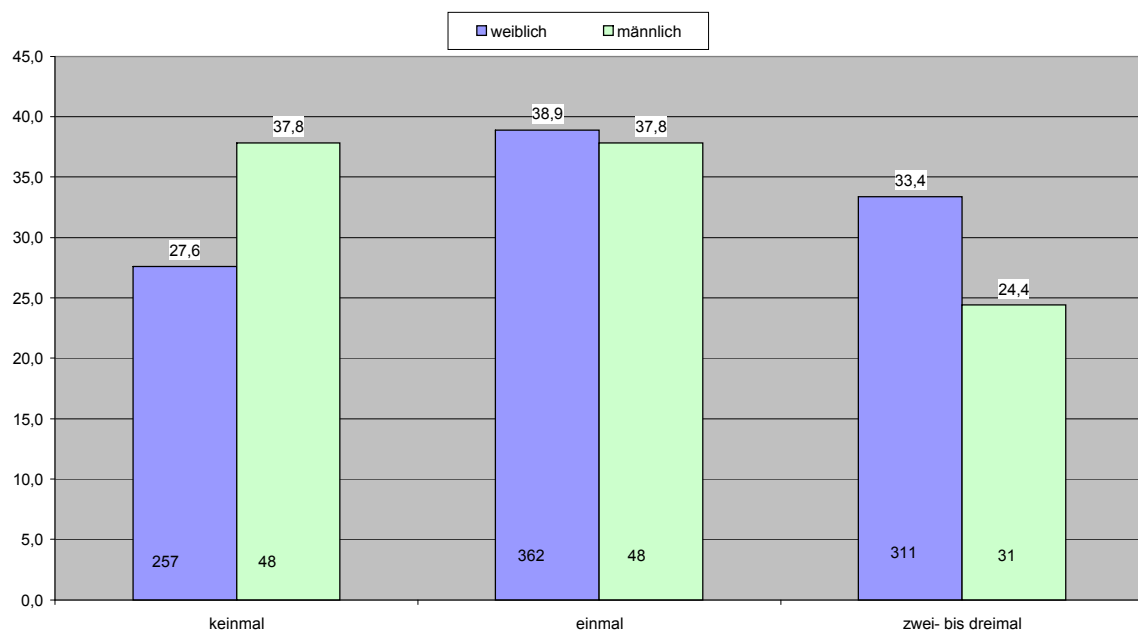
In der Gruppe der einmal erinnerten kooperativen Erfahrung ergibt sich ein homogenes Bild mit Werten um die 38 %- und 39 %-Marke.

Auf die Gruppe der zwei- bis dreimal erinnerten Erfahrungen kooperativer Beziehungsformen entfallen auf die weiblichen Studierenden annähernd 34 %- und auf die männlichen annähernd 24,4 %-Punkte.

Zusammenfassung: Die Verteilung der prototypischen Erfahrungen der Kooperation zwischen den weiblichen und den männlichen Studierenden weicht signifikant von einer zufälligen ab.

Abb. 17.1:

Zusammenhang zwischen Geschlecht und der prototypischen Erfahrung der Kooperation (n = 1057, missing cases 5) (C = .08025; $\chi^2 = 6.85170$; df = 2; p = .032252; sig.)



b) Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Erfahrung der Ablehnung (s. Abb. 17.2)

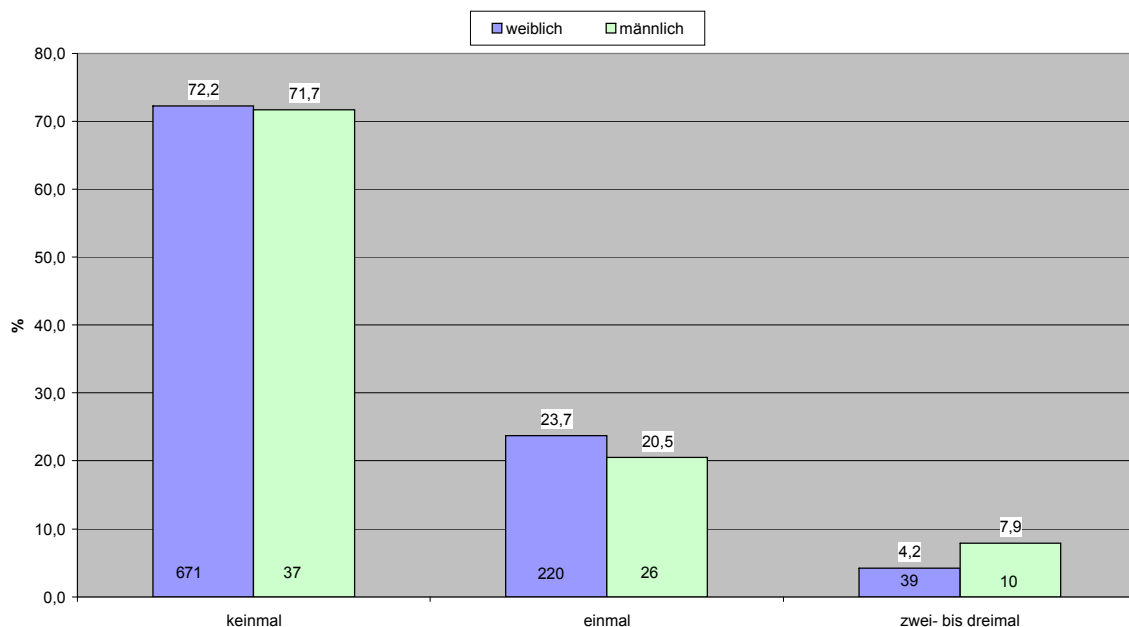
In dem Segment der *keinmal* erinnerten Erfahrung der Ablehnung sind die höchsten Anteile in dieser Kategorie zu verzeichnen. Sie liegen bei beiden Geschlechtern bei etwa 72 %-Punkten.

Auch in dem Segment der *einmal* erinnerten Ablehnung sind relativ homogene Werte zwischen annähernd 24 %- und 20 %-Punkten zu verzeichnen.

Auf sehr niedrigem Niveau sind die Unterschiede in der Gruppe der zwei- bis dreimal erinnerten Beziehungsformen der Ablehnung deutlicher. Bei den weiblichen Studierenden ist ein Anteil von etwas mehr als 4 %- und bei den männlichen ein Anteil von annähernd 8 %-Punkten zu beobachten.

Zusammenfassung: Für die Verteilung der prototypischen Erfahrung der Ablehnung bei weiblichen und männlichen Studierenden kann kein signifikanter Unterschied ermittelt werden.

Abb. 17.2:
Zusammenhang zwischen Geschlecht und der prototypischen Erfahrung der „Ablehnung“
(n = 1057, missing cases 5) (C = .5950; $\chi^2 = 3.75551$; df = 2; p = .15293; n. s.)



c) Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Erfahrung der Unterdrückung (s. Abb. 17.3)

In der Gruppe der *keinmal* erinnerten Erfahrung der Unterdrückung ist eine Differenz zwischen den weiblichen und den männlichen Studierenden von etwa 10 %-Punkten zu verzeichnen. Der Anteil der weiblichen Studierenden liegt etwa bei der 40 %-Marke und der der männlichen bei annähernd 30 %-Punkten.

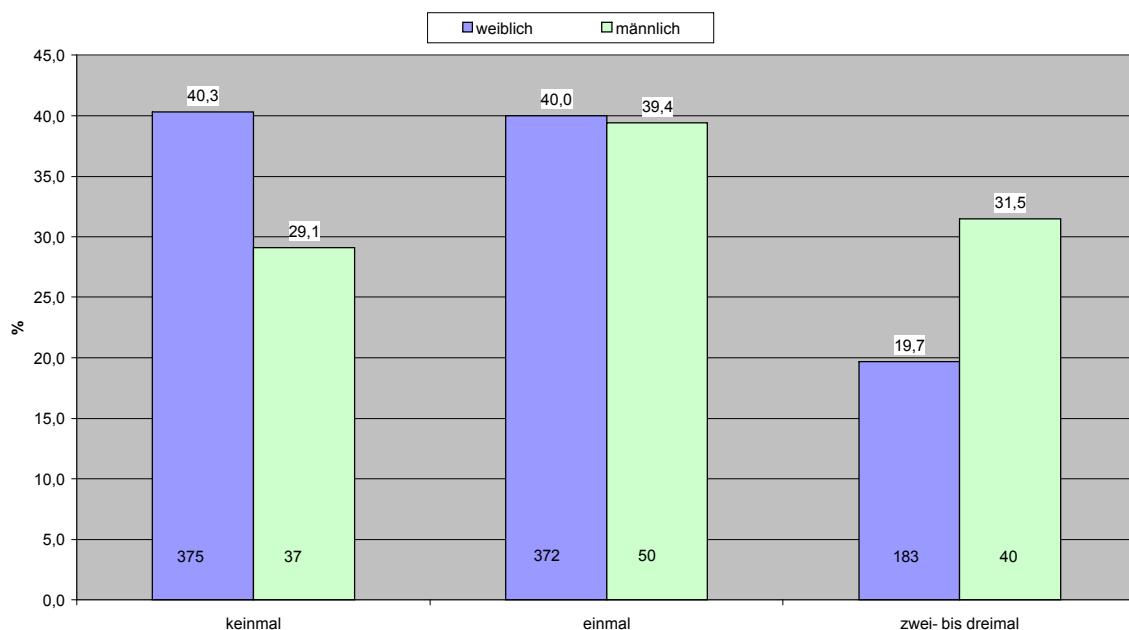
Für das Segment der *einmal* erinnerten Unterdrückung ergibt sich ein homogenes Bild mit Werten um die 40 %-Marke

In der Gruppe der *zwei- bis dreimal* erinnerten Erfahrung der Unterdrückung sind wieder deutliche Unterschiede von etwa 10 %-Punkten zwischen den Geschlechtern zu verzeichnen. Die Anteile der weiblichen Studierenden liegen bei etwa 20 %-Punkten und die der männlichen über 30 %-Punkte.

Zusammenfassung: Die unterschiedliche Verteilung der erinnerten Erfahrung unterdrückender Beziehungsformen zwischen den Geschlechtern weicht signifikant von einer zufälligen ab.

Abb. 17.3:

Zusammenhang zwischen Geschlecht und der prototypischen Erfahrung der „Unterdrückung“ (n= 1057, missing cases 5) (C = .10148; $\chi^2 = 10.99796$; df = 2; p = .00409; sig.)



d) Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Erfahrung der Entmutigung (s. Abb. 17.4)

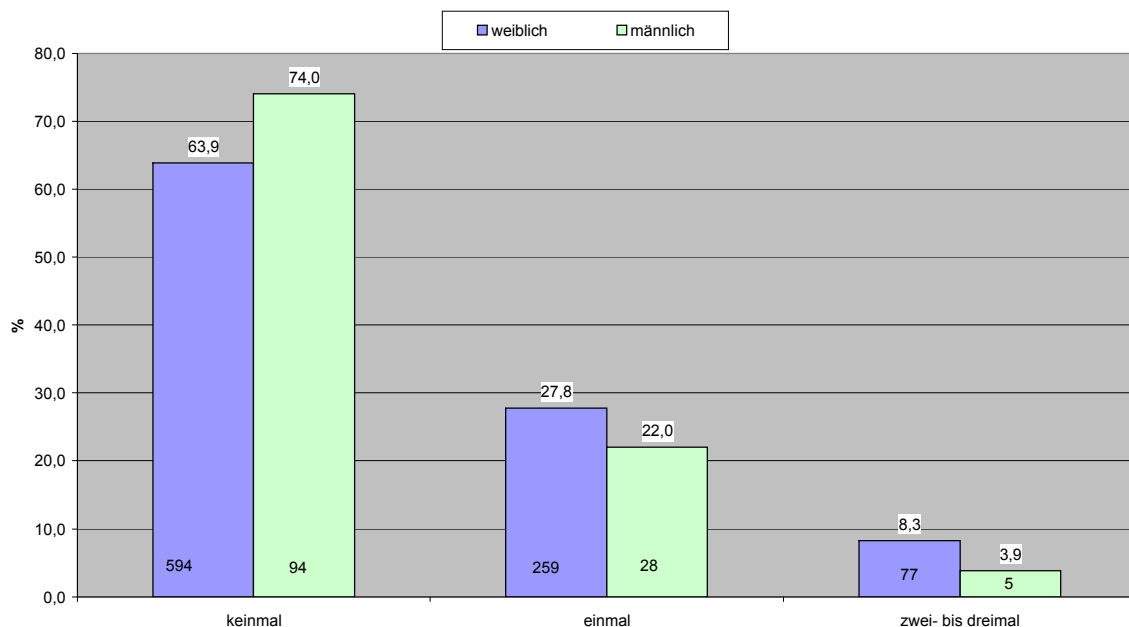
In dem Segment der *keinmal* erinnerten Erfahrung entmutigender Beziehungsformen ist der höchste Anteil in dieser Kategorie zu verzeichnen. Der Anteil der *weiblichen* Studierenden liegt mit 64 %-Punkten um 10 %-Punkte *unter* dem der *männlichen* mit 74 %-Punkten um.

In der Gruppe der *einmal* erinnerten Erfahrung der Entmutigung liegen die Anteile der *weiblichen* Studierenden mit annähernd 28 % *über* denen der männlichen mit 22 %.

Auch in der Gruppe der *zwei- bis dreimal* erinnerten entmutigenden Beziehungserfahrungen liegen die Anteile der *weiblichen* Studierenden mit etwa 8 % deutlich *über* denen der *männlichen* mit annähernd 4 %-Punkten.

Zusammenfassung: Die Verteilung von entmutigenden Erfahrungen weiblicher und männlicher Studierender weist zwar teilweise deutliche Unterschiede auf, sie ist allerdings nicht signifikant.

Abb. 17.4:
Zusammenhang zwischen Geschlecht und der prototypischen Erfahrung der „Entmutigung“
(n = 1057, missing cases 5) (C = .07431; $\chi^2 = 5.86846$; df = 2; p = .05317; sig.)



19.6.3 Das Verhältnis zu Lehrern nach Geschlecht

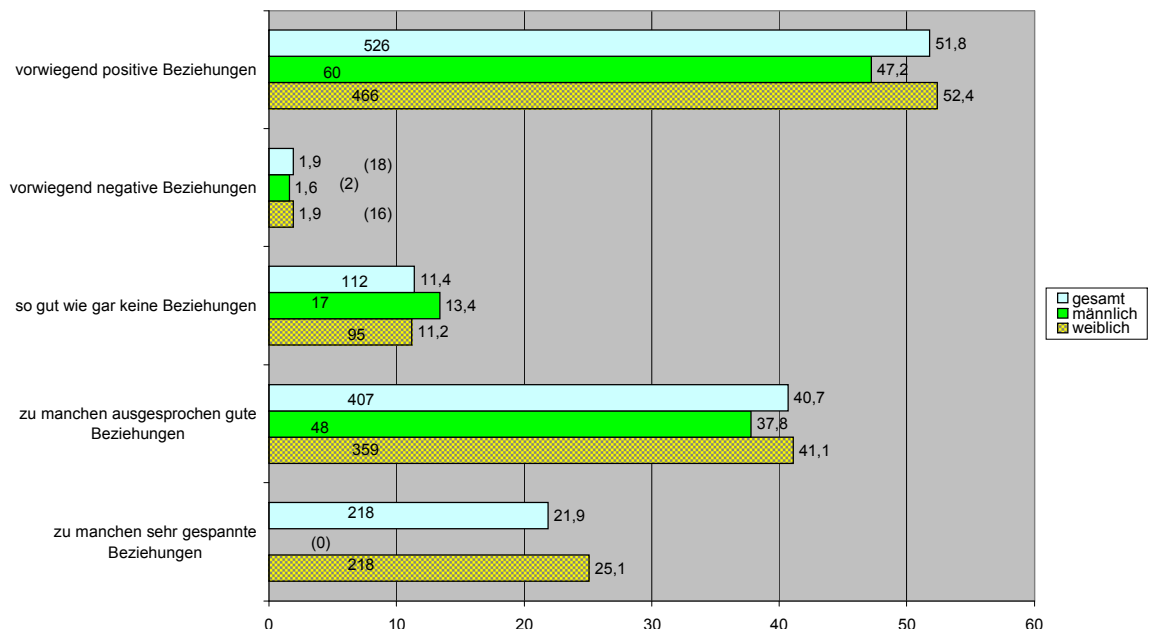
Auf die direkte Befragung der Probanden nach ihrem Verhältnis zu ihren Lehrern¹⁷⁰ wurden die in Abbildung 18 dargestellten Werte ermittelt. In drei von fünf Kategorien, nämlich in den Kategorien

- *vorwiegend positive Beziehungen, vorwiegend negative Beziehungen und zu manchen ausgesprochen gute Beziehungen* liegen die Anteile der *weiblichen* Probanden *über* denen der *männlichen* bei relativ geringen Differenzen. In der Kategorie
- *so gut wie gar keine Beziehungen* liegt der Anteil der *männlichen* Befragten um etwas mehr als 2 %-Punkte *über* dem der weiblichen. In der Kategorie
- *zu manchen sehr gespannte Beziehungen* liegen die Anteile der *weiblichen* Befragten bei knapp 22 %-Punkten und die der *männlichen* Befragten bei 0.

Zusammenfassung: Nach dem Contingenz–Coeffizienten gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Geschlechtszugehörigkeit und der Einschätzung des persönlichen Verhältnisses zu den Lehrern.

Abb. 18:

Verhältnis zu Lehrern nach Geschlecht (n = 1016, missing cases: 46) (C = .15230; $\chi^2 = 30.4177021$; df = 4; p = .00000; sig.)



¹⁷⁰ vgl. den Erhebungsbogen in Anhang 2

Diese Ergebnisse der Selbsteinschätzung der weiblichen und männlichen Studierenden zum Verhältnis zu ihren Lehrern stehen im Widerspruch zu den Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen der Geschlechtszugehörigkeit und den prototypischen Erfahrungen (vgl. Abbildungen 17.1, 17.3 und 17.4). Bei der Frage nach der Selbsteinschätzung geben über 50 % der weiblichen Studierenden und annähernd 50 % der männlichen Studierenden an, „vorwiegend positive Beziehungen“, und jeweils weniger als 2 % der Befragten geben an, vorwiegend negative Beziehungen zu ihren Lehrern gehabt zu haben. Auf die Frage, ob sie zu „manchen (Lehrern) sehr gespannte Beziehungen“ hatten, geben 25 % der weiblichen Befragten an, dass dies so gewesen sei, für die männlichen Befragten ergibt sich hier ein Anteil von 0 %. Ein Blick auf die *kooperativen* Beziehungsformen (vgl. Abbildung 17.1) zeigt, dass die *männlichen* Studierenden sich zu 70 % an unterdrückende und zu 26 % an *entmutigende* Beziehungsepisoden erinnern. Von den *weiblichen* Studierenden erinnern sich annähernd 60 % an *unterdrückende* und etwas mehr als 35 % an entmutigende prototypische Erfahrungen. An *keine einzige kooperative* Beziehungserfahrung erinnern sich annähernd 28 % der *weiblichen* und annähernd 38 % der *männlichen* Befragten.

19.6.4 Zusammenhang zwischen Schulformen und prototypischen Erfahrungen

In diesem Teil geht es um die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen den Schulformen, in denen sich die erhobenen Beziehungsepisoden ereignet haben einerseits und den prototypischen Erfahrungen von Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung andererseits. Dieser Zusammenhang wurde wiederum in Abhängigkeit von der Häufigkeitsverteilung untersucht. Die in den Abbildungen 19.1 – 19.4 einzusehenden Ergebnisse werden nachfolgend für jede der vier Kategorien dargestellt.

- a) Zusammenhang zwischen Schulformen und der prototypischen Erfahrung der Kooperation (s. Abb. 19.1)

In der Gruppe der *keinmal* erinnerten Kooperation ist ein relativ homogenes Bild zu verzeichnen. Die Anteile bewegen sich zwischen Werten um die 30 %-Marke.

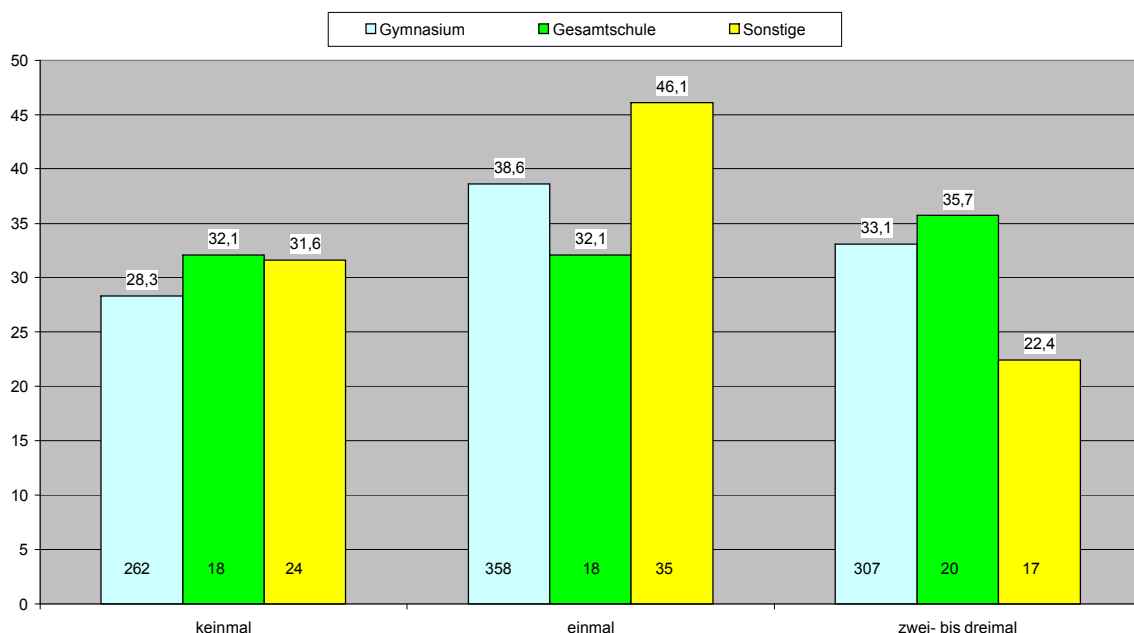
Bei den *einmal* erinnerten Erfahrungen kooperativer Beziehungsformen liegen die Anteile zwischen etwa 39 % für das Gymnasium, 32 % für die Gesamtschule und 46 % für die Aufbauformen

Im Segment der *zwei- bis dreimal* erinnerten Kooperation sind für das Gymnasium und die Gesamtschule Werte um die 35 %-Marke und für die Aufbauformen von 22 %-Punkten zu verzeichnen.

Zusammenfassung: Die Verteilung der prototypischen Erfahrungen der Kooperation in Abhängigkeit von den Schulformen, an denen die Hochschulreife erlangt wurde, weist keine signifikanten Unterschiede auf.

Abb. 19.1:

Zusammenhang zwischen Schulform und der prototypischen Erfahrung der Kooperation
(n = 1062) (C = 0.6771; $\chi^2 = 4.87805$; df = 4; p = .30004; n. s.)



b) Zusammenhang zwischen Schulformen und der prototypischen Erfahrung der Ablehnung (s. Abb. 19.2)

In der Gruppe der *keinmal* erinnerten Ablehnung sind die höchsten Anteile in dieser Kategorie zu verzeichnen. Der Anteil des Gymnasiums nimmt den höchsten Wert mit über 70 % ein, der der Gesamtschule liegt mit annähernd 68 % im Mittelfeld und der der Aufbauformen liegt bei 63 %-Punkten.

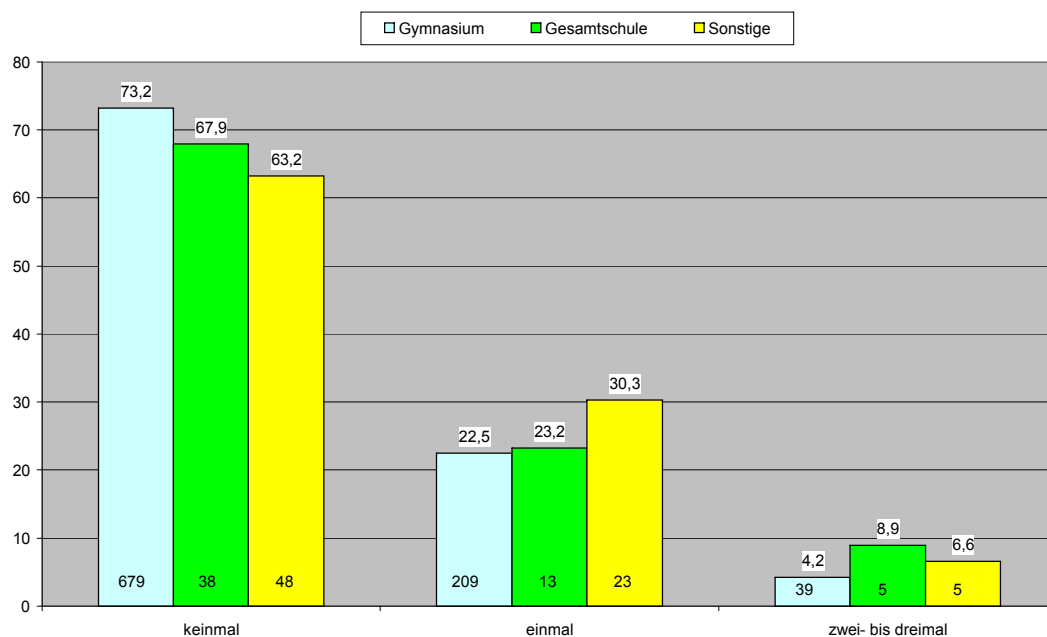
In dem Segment der *einmal* erinnerten Erfahrung ablehnender Beziehungsformen liegen die Anteile des Gymnasiums und der Gesamtschule bei etwa 23 %-Punkten, und auf die Aufbauformen fällt ein Anteil von 30 %.

In der Gruppe der *zwei- bis dreimal* erinnerten Ablehnung fällt der geringste Anteil mit 4 % auf das Gymnasium, der höchste Anteil mit 9 % auf die Gesamtschule und knapp 7 %-Punkte sind für die Aufbauformen zu verzeichnen.

Zusammenfassung: Es können keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen und den erinnerten prototypischen Erfahrungen der Ablehnung nachgewiesen werden.

Abb. 19.2:

Zusammenhang zwischen Schulform und der prototypischen Erfahrung der Ablehnung
(n = 1062) (C = .07613; $\chi^2 = 6.17373$; df = 4; p = .18654; n. s.)



- c) Zusammenhang zwischen Schulformen und der prototypischen Erfahrung der Unterdrückung (s. Abb. 19.3)

Im Segment der *keinmal* erinnerten Beziehungsformen der Unterdrückung sind deutliche Differenzen zwischen den Schulformen zu verzeichnen. Den höchsten Anteil mit mehr als 46 %-Punkten nimmt die Gesamtschule ein, der niedrigste Anteil mit etwa 28 % fällt auf die Aufbauformen und auf das Gymnasium fallen etwa 40 %-Punkte.

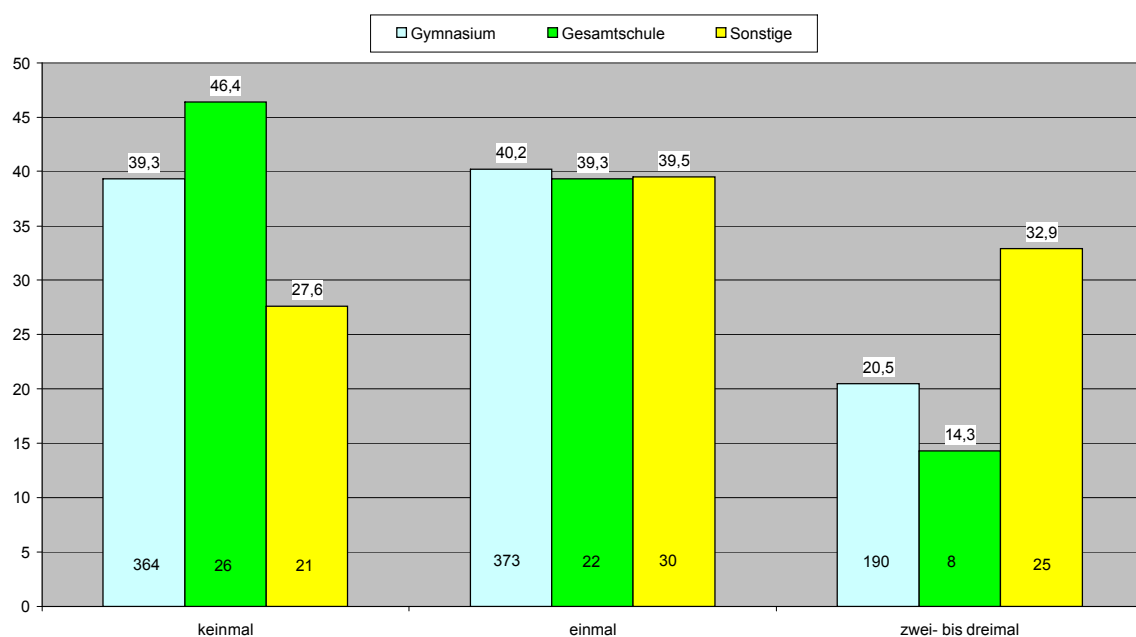
In der Gruppe der *einmal* erinnerten Unterdrückung zeigt sich ein homogenes Bild für alle drei Schulformen mit Anteilen um die 40 %-Marke.

In der Gruppe der *zwei- bis dreimal* erinnerten Erfahrungen der Unterdrückung sind wiederum deutliche Unterschiede zu beobachten. Der höchste Anteil fällt mit 33 %-Punkten auf die Aufbauformen, der niedrigste mit etwa 14 % auf die Gesamtschule und der mittlere Anteil von etwa 20 % fällt auf das Gymnasium.

Zusammenfassung: Die Verteilung der prototypischen Erfahrungen unterdrückender Beziehungsformen in Abhängigkeit von den Schulformen weicht von einer zufälligen signifikant ab.

Abb. 19.3:

Zusammenhang zwischen Schulform und der prototypischen Erfahrung der Unterdrückung
(n = 1062) (C = .09561; $\chi^2 = 9.77034$; df = 4; p = .04448; sig.)



d) Zusammenhang zwischen Schulformen und der prototypischen Erfahrung der Entmutigung (s. Abb. 19.4)

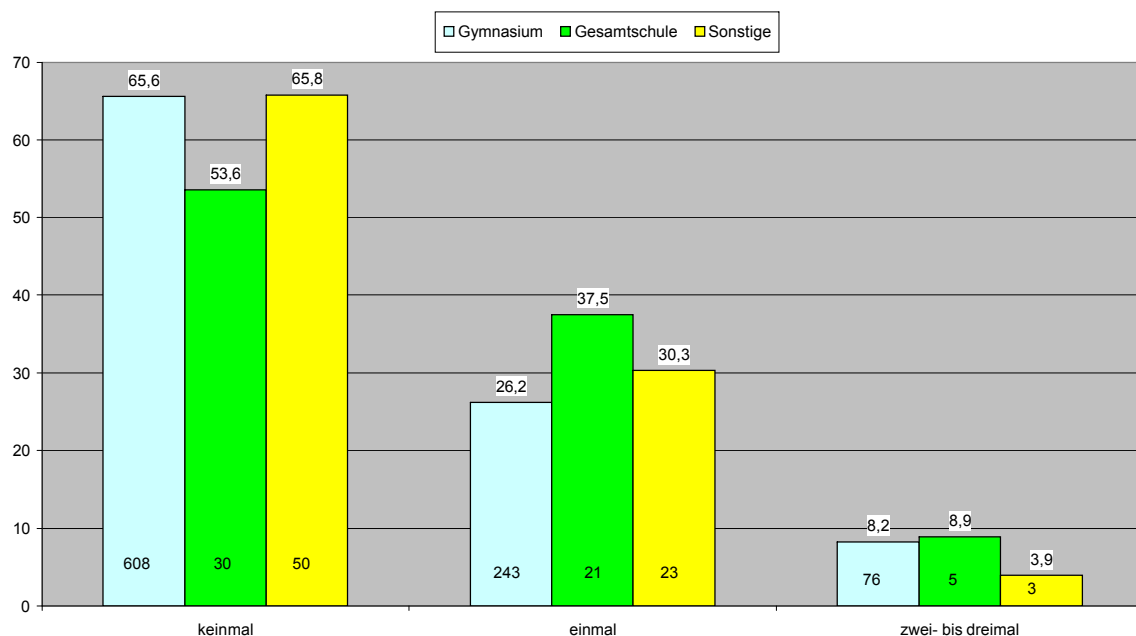
Im Segment der *keinmal* erinnerten Erfahrung entmutigender Beziehungsepisoden entfallen auf das Gymnasium und die Aufbauformen annähernd gleiche Anteile von annähernd 66 %-Punkten. Auf die Gesamtschule entfallen in dieser Kategorie etwas mehr als 50 %-Punkte.

In der Gruppe der *einmal* erinnerten Entmutigung liegt die Gesamtschule mit 37,5 %-Punkten in Führung, gefolgt von den Aufbauformen mit etwas über 30 % und mit deutlicher Differenz zum Gymnasium mit dem niedrigsten Wert von 26 %-Punkten.

Im Segment der *zwei- bis dreimal* erinnerten Episoden der Entmutigung verbleiben Anteile auf niedrigem Niveau um die 9 %- und 4 %-Marke.

Zusammenfassung: Es können keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung der entmutigenden Beziehungserfahrungen in Abhängigkeit von den Schulformen ermittelt werden.

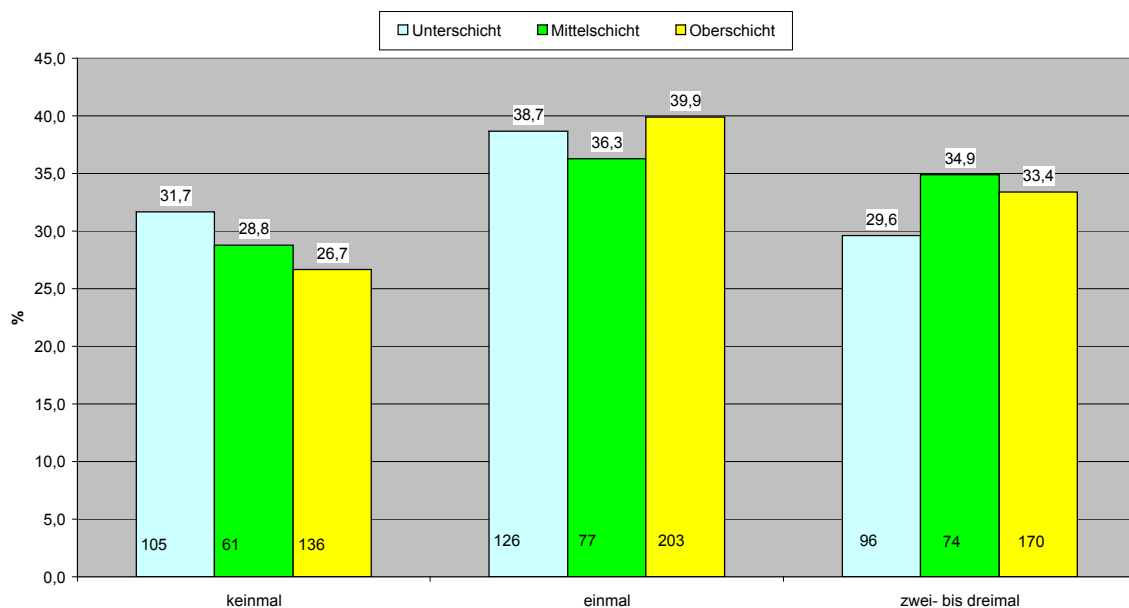
Abb. 19.4:
Zusammenhang zwischen Schulform und der prototypischen Erfahrung der Entmutigung
(n = 1062) (C = .07279; $\chi^2 = 5.64096$; df = 4; p = .22761; n. s.)



19.6.5 Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und prototypischen Erfahrungen

In diesem Teil werden die prototypischen Beziehungserfahrungen vor dem eher soziologisch gefassten, jedoch sozialpsychologisch wirksam werdenden Hintergrund der Schichtzugehörigkeit¹⁷¹ untersucht. Die vier Kategorien der erinnerten Erfahrungen der Kooperation, der Ablehnung, der Unterdrückung und der Entmutigung wurden wiederum entlang der Häufigkeitsverteilung in Beziehung zur Schichtzugehörigkeit gesetzt. In den Abbildungen 20.1 – 20.4 sind die Ergebnisse einzusehen.

Abb. 20.1:
Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und der prototypischen Erfahrung der Kooperation (n = 1052, missing cases 10) (C = .05837; Chi² = 3.59607; df = 4; p = .46342; n. s.)



¹⁷¹ Auf der Grundlage der erhobenen Daten „Schulbildung“ sowie „Berufsbezeichnung“ der Mutter und des Vaters (vgl. den Erhebungsbogen in Anhang 2) wurden die Kategorien Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht gebildet (vgl. Hartfield 1978)

Abb. 20.2:

Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und der prototypischen Erfahrung der Ablehnung (n = 1052, missing cases 10) (C = .08225; $\chi^2 = 7.16448$; df = 4; p = .12745; n. s.)

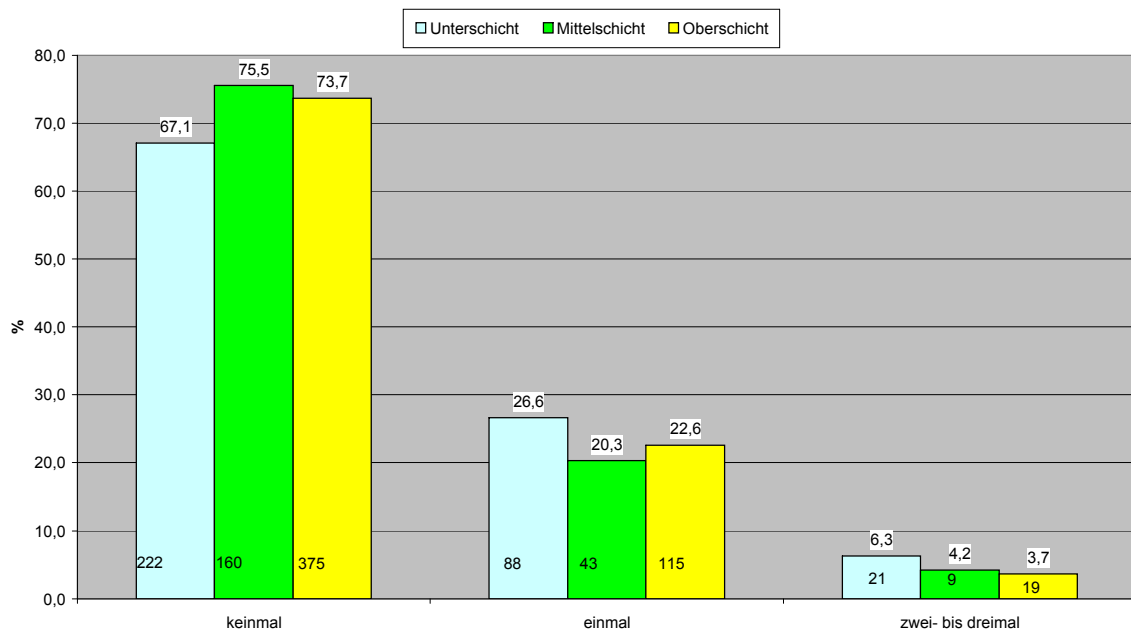


Abb. 20.3:

Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und der prototypischen Erfahrung der Unterdrückung (n = 1052, missing cases 10) (C = .03413; $\chi^2 = 1.22717$; df = 4; p = .87361, n. s.)

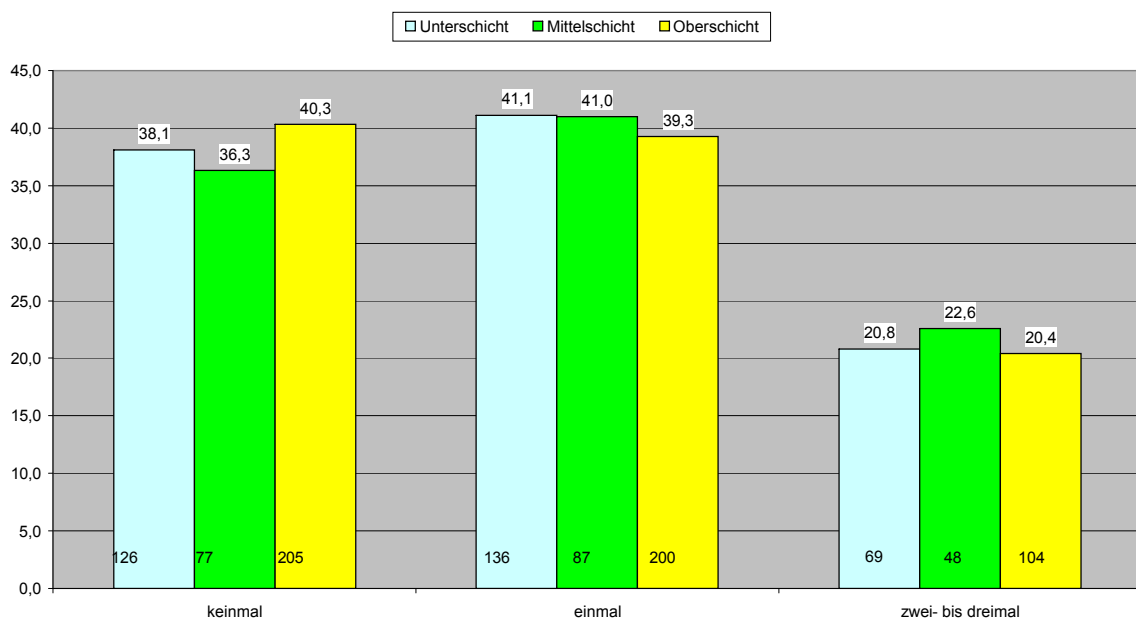
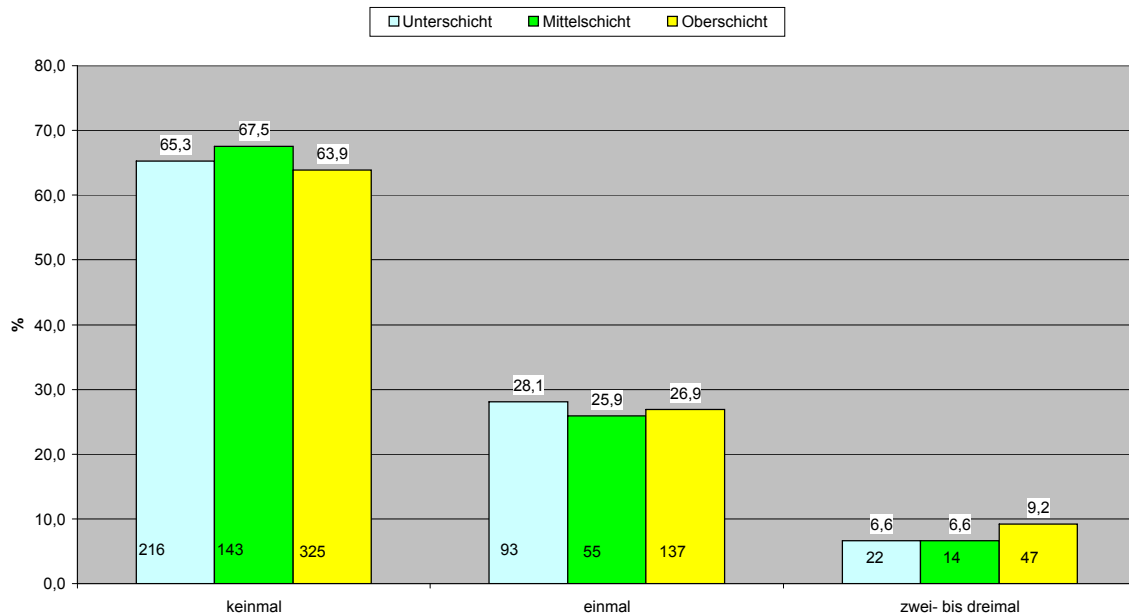


Abb. 20.4:

Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und der prototypischen Erfahrung der Entmutigung (n = 1052, missing cases 10) (C = .05146; $\chi^2 = 2.79350$; df = 4; p = .59295; n. s.)



Wie die Abbildungen bereits andeuten, bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den erinnerten Beziehungserfahrungen und der jeweiligen Schichtzugehörigkeit.

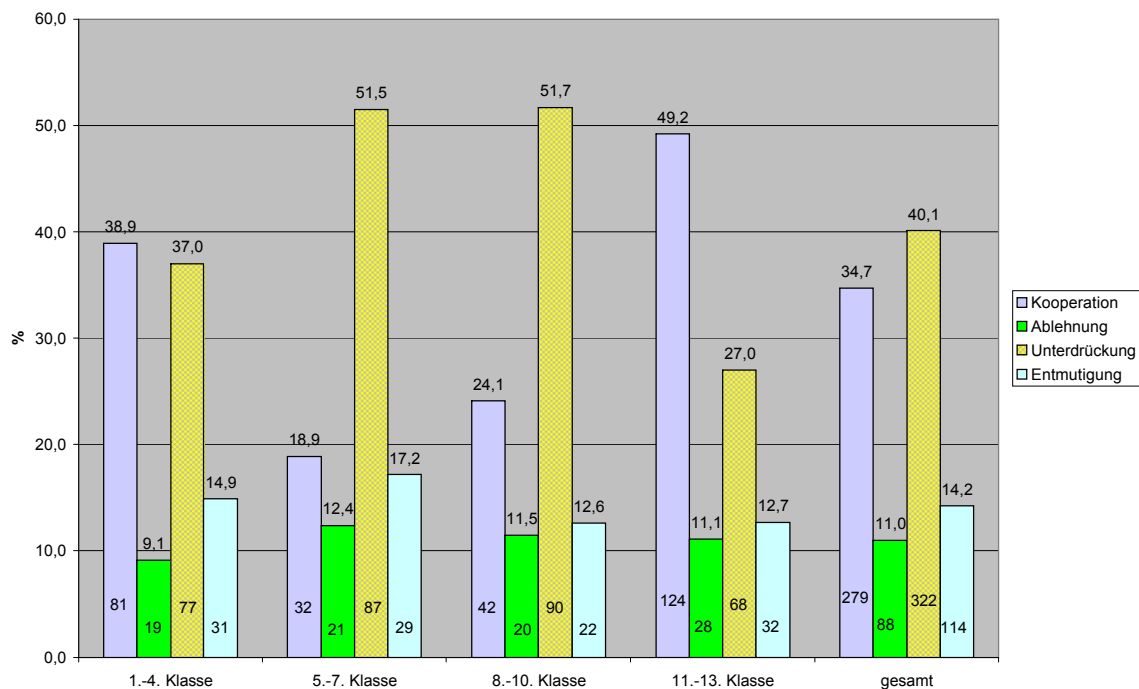
19.6.6 Zusammenhang zwischen Klassenstufen und prototypischen Erfahrungen

Das 4-teilige Klassifikationsschema mit den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Ermutigung wurde auf einen Zusammenhang mit den Klassenstufen, in denen sich die erinnerten Episoden ereigneten, untersucht. Differenziert wurde dabei nach der Häufigkeitsverteilung der erinnerten Episoden in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (s. Abbildungen 21.1 – 21.3 und Tabellen 10.1 – 10.3). Die Verteilung der erinnerten Beziehungsformen der Kooperation, der Ablehnung, der Unterdrückung und der Entmutigung auf die einzelnen Klassenstufen werden in der Folge für die erste, zweite und dritte Schulerinnerung dokumentiert.

- a) Verteilung der prototypischen Erfahrungen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung auf die einzelnen Klassenstufen in der ersten Schulerinnerung (s. Abb. 21.1 und Tabelle 10.1)

In dem Segment der 1. – 4. Klasse fallen auf die erinnerten Erfahrungen der *Kooperation* und der *Unterdrückung* relativ hohe und annähernd gleiche Anteile, die sich zwischen der 39 %-Marke und der 37 %-Marke bewegen. Auf die beiden Kategorien der *Ablehnung* und der *Entmutigung* entfallen Anteile von annähernd 10 %-Punkten und 15 %-Punkten.

Abbildung 21.1:
Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung in der ersten Schulerinnerung (n = 1004; ohne 35 unscharfe Nennungen) (C = .26425; $\chi^2 = 60.42899$; df = 9; p = .00000; sig.)



In dem Segment der 5. – 7. Klasse fällt ein Anteil von über 50 %-Punkten auf die *Unterdrückung*, für die beiden anderen negativ besetzten Beziehungsformen der *Ablehnung* und *Entmutigung* sind 19 %-Punkte bzw. etwas mehr als 17 %-Punkte zu verzeichnen. Auf die *Kooperation* entfällt ein Anteil von knapp 19 %-Punkte.

In der Gruppe der 8. – 10 Klasse nimmt wiederum die Erfahrung unterdrückender Beziehungsformen einen Anteil von über 50 %-Punkten ein. Die Anteile, die auf die *Ablehnung* und die *Entmutigung* fallen, liegen bei Werten zwischen knapp 13 %- und 14 %-Punkten. Für die Erfahrung *kooperativer* Beziehungsformen sind Anteile von etwas unter 25 %-Punkten zu verzeichnen.

In den *Stufen 11 – 13* zeigt sich folgende Verteilung: Auf die prototypischen Erfahrungen der Kooperation fällt ein Anteil von annähernd 50 %-Punkten. Die Unterdrückung folgt mit 27 %- und auf die Erfahrungen der Ablehnung und Entmutigung entfallen Anteile von 11 %- und annähernd 13 %-Punkten.
Zusammenfassung: In der ersten Schulerinnerung weicht die Verteilung der Beziehungserfahrungen auf die einzelnen Klassenstufen signifikant von einer zufälligen ab.

Tabelle 10.1:

Prozentwerte zum Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung in der ersten Schulerinnerung (n = 729, missing cases 224; ohne unscharfe Nennungen)

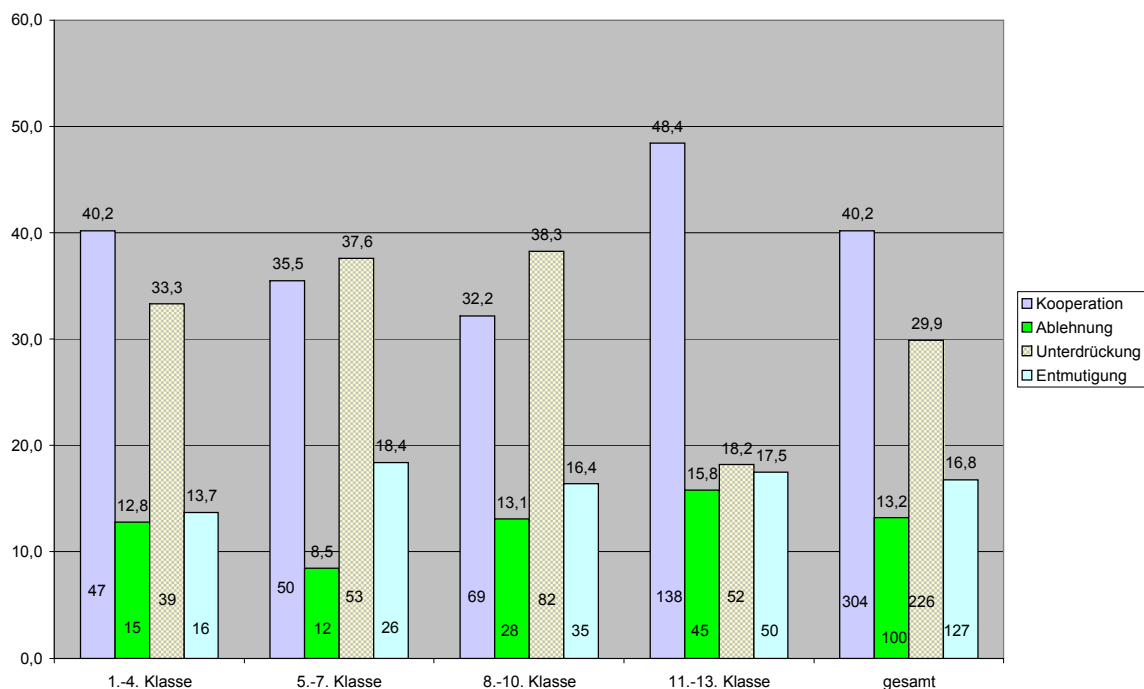
	Stufen 1 – 4	Stufen 5 – 7	Stufen 8 – 10	Stufen 11 – 13	
Prototypen	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile % gesamt
Kooperation	38,9	18,9	24,1	49,2	34,7
Ablehnung	9,1	12,4	11,5	11,1	11,0
Unterdrückung	37,0	51,5	51,7	27,0	40,1
Entmutigung	14,9	17,2	12,6	12,7	14,2
gesamt	99,9	100,0	99,9	100,0	100,0

- b) Verteilung der prototypischen Erfahrungen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung auf die einzelnen Klassenstufen in der zweiten Schulerinnerung (s. Abb. 21.2 und Tabelle 10.2)

In dem Segment der 1. – 4. Klasse entfallen wiederum auf die Beziehungserfahrungen der *Kooperation* und der *Unterdrückung* die höchsten Anteile, die sich um die 40 %- und die 34 %-Marke bewegen. Auf die Kategorien der *Ablehnung* und *Entmutigung* fallen entsprechend niedrigere Anteile mit annähernd 13 %- und 14 %-Punkten.

Abbildung 21.2:

Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung in der zweiten Schulerinnerung (n = 975; ohne 48 unscharfe Nennungen) (C = .20886; $\chi^2 = 34.52853$; df = 9; p = .00007; sig.)



In der Gruppe der 5. – 7. Klasse ist ein ähnliches Ergebnis zu verzeichnen. Der Anteil der *kooperativen* Beziehungserfahrungen sinkt allerdings auf etwas mehr als 35 %- und der der *unterdrückenden* steigt auf annähernd 38 %-Punkte. Der Anteil der Kategorie der *Ablehnung* sinkt auf etwa 8 %-Punkte und der der *Entmutigung* steigt und bewegt sich auf die 20 %-Marke zu.

In der Gruppe der 8. – 10. Klasse verändern sich die Relationen zwischen den Kategorien kaum, die Verteilung der Anteile unterscheidet sich allerdings deutlich von der Gruppe der 1. – 4. Klasse. Auf die *Kooperation* entfallen hier noch etwa Anteile von 30 %- und die Anteile der *Unterdrückung* steigen an auf mehr als 38 %-Punkte. Werden die Anteile für die *Ablehnung* und *Entmutigung* zusammengefasst, so gibt es keinen Unterschieden zu den Anteilen der vorhergehenden Klassenstufen.

In dem Segment *Stufen 11 – 13* erreichen die Anteile der Kategorie der *Kooperation* annähernd die 50 %-Marke. Die Anteile der erinnerten Episoden der *Ablehnung*, *Unterdrückung* und *Entmutigung* liegen zwischen der 15 %- und der 18 %-Marke.

Zusammenfassung: Die Verteilung der erinnerten Beziehungserfahrungen auf die einzelnen Klassenstufen weicht auch in der zweiten Schulerinnerung signifikant von einer zufälligen ab.

Tabelle 10.2:

Prozentwerte zum Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung in der zweiten Schulerinnerung (n = 805, missing cases 257; ohne unscharfe Nennungen)

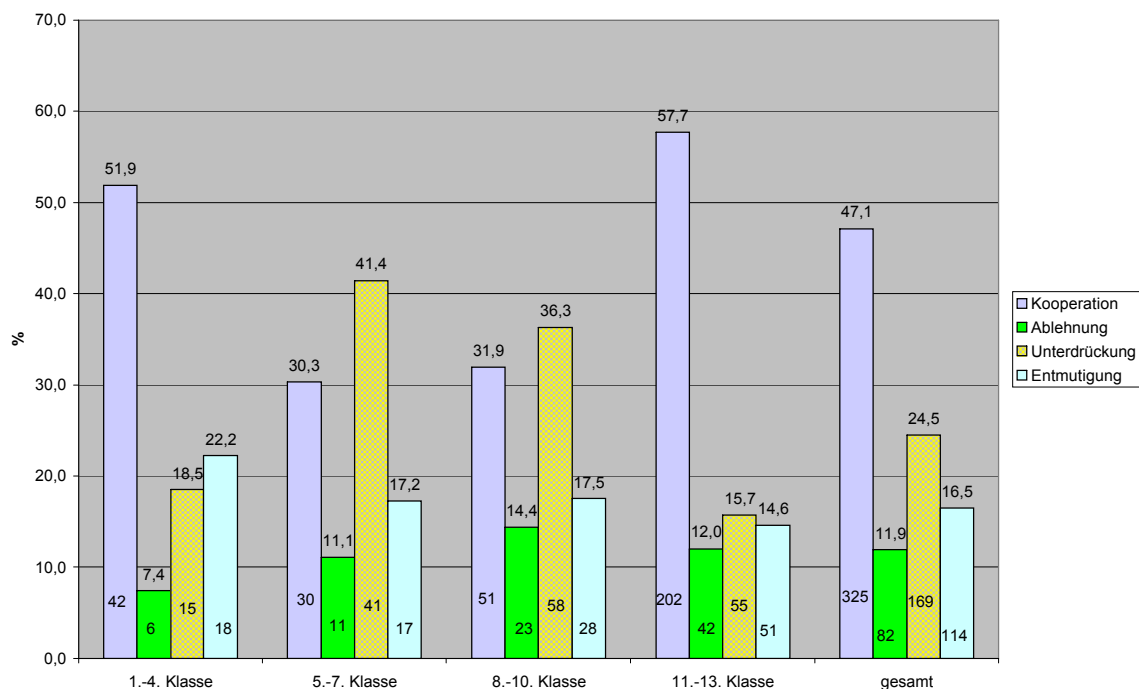
	Stufen 1 – 4	Stufen 5 – 7	Stufen 8 – 10	Stufen 11 – 13	
Prototypen	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile % gesamt
Kooperation	40,2	35,5	32,2	48,4	40,2
Ablehnung	12,8	8,5	13,1	15,8	13,2
Unterdrückung	33,3	37,6	38,3	18,2	29,9
Entmutigung	13,7	18,4	16,4	17,5	16,8
gesamt	100,0	100,0	100,0	99,9	100,1

- b) Verteilung der prototypischen Erfahrungen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung auf die einzelnen Klassenstufen in der dritten Schulerinnerung (s. Abb. 21.3 und Tabelle 10.3)

In dem Segment der 1. – 4. Klasse erreicht der Anteil der als *kooperativ* erinnerten Beziehungserfahrungen mehr als 50 %-Punkte. Für die Kategorien der *Ablehnung*, *Unterdrückung* und *Entmutigung* ist in Folge eine zunehmende Tendenz zu verzeichnen, die sich zwischen der 7 %- und 22 %-Marke bewegt.

Abbildung 21.3:

Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung in der dritten Schulerinnerung (n = 895, ohne 39 unscharfe Nennungen) (C = .28300; $\chi^2 = 59.98393$; df = 9; p = .00000; sig.)



In dem Segment der 5. – 7. Klasse entspricht die Relation in der Verteilung der erfahrenen Beziehungsformen der in der ersten und zweiten Erinnerung, allerdings sind deutliche Verschiebungen der Anteile zu verzeichnen. Auf die Kategorie der *Kooperation* entfallen etwa 30 %- und auf die der *Unterdrückung* mehr als 40 %-Punkte. Für die *Ablehnung* und *Entmutigung* ergeben sich zusammengefasst Anteile von knapp 30 %-Punkten.

In der Gruppe der 8. – 10 Klasse zeichnet sich wiederum eine ähnliche Relation in der Verteilung der erfahrenen Beziehungsformen ab. Der Anteil für die Kategorie der *Kooperation* liegt bei etwas mehr als 30 %- und der für die *Unterdrückung* bei etwas mehr als 36 %-Punkten. Auf die *Ablehnung* und die *Entmutigung* zusammen fallen Anteile von etwas mehr als 30 %-Punkten.

In den *Stufen 11 – 13* nimmt der Anteil in der Kategorie der *Kooperation* annähernd 58 %-Punkte ein. Die Anteile in den Kategorien der *Ablehnung*, *Unterdrückung* und *Entmutigung* bewegen sich zwischen der 12 %- und 15 %-Marke.

Zusammenfassung: Auch für diese Verteilung der erinnerten Beziehungsepisoden auf die einzelnen Klassenstufen gilt, dass sie signifikant von einer zufälligen abweicht.

Tabelle 10.3:

Prozentwerte zum Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung in der dritten Schulerinnerung (n = 729, missing cases 333; ohne unscharfe Nennungen)

	Stufen 1 – 4	Stufen 5 – 7	Stufen 8 – 10	Stufen 11 – 13	
Prototypen	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile % gesamt
Kooperation	51,9	30,3	31,9	57,5	47,1
Ablehnung	7,4	11,1	14,4	12,0	11,9
Unterdrückung	18,5	41,4	36,3	15,7	24,5
Entmutigung	22,2	17,2	17,5	14,6	16,5
gesamt	100,0	100,0	100,1	100,0	100,0

Die in Abbildung 21.4 und Tabelle 10.4 dokumentierten Anteile der verdichteten prototypischen Erfahrungen in allen drei Schulerinnerungen bezogen auf deren Zusammenhang zu den Klassenstufen validiert die zuvor dargestellte differenzierte Sicht auf die einzelnen Erinnerungen. Auch hier weicht die Verteilung erwartungsgemäß von einer zufälligen signifikant ab.

Abbildung 21.4:

Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung in den drei Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 729, missing cases 333; ohne unscharfe Nennungen) (C = .2478; $\chi^2 = 147.2835$; df = 9; p = .00000; sig.)

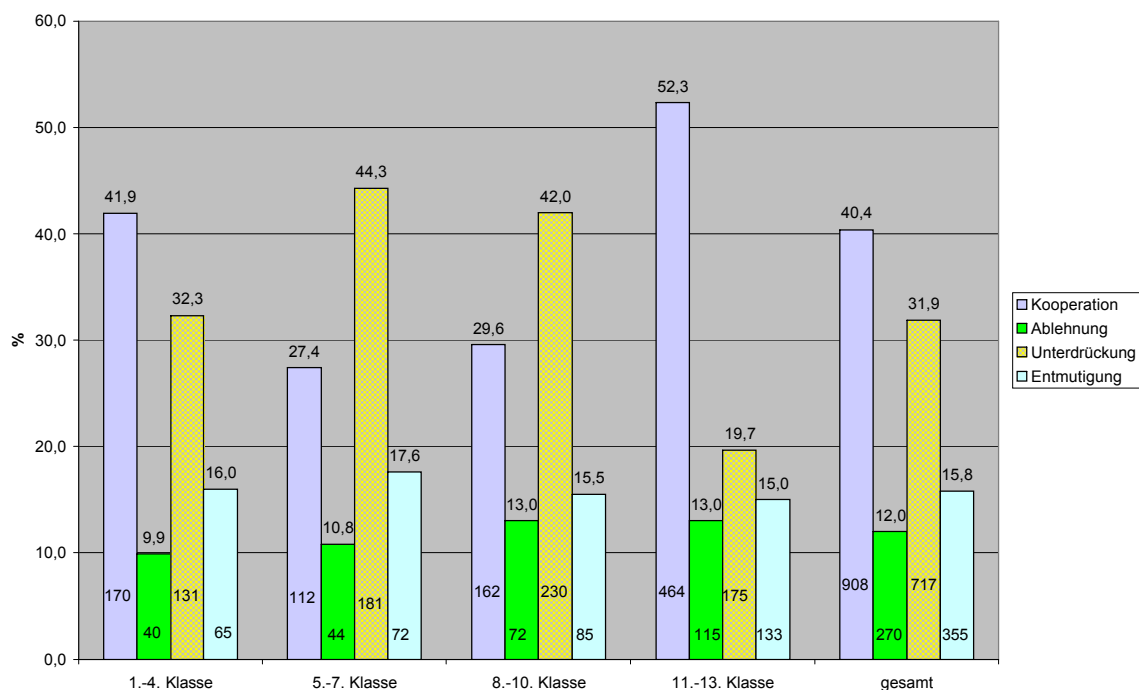


Tabelle 10.4:

Prozentwerte zum Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den Prototypen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung in den drei Schulerinnerungen (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2784, missing cases 312; ohne unscharfe Nennungen)

	Stufen 1 – 4	Stufen 5 – 7	Stufen 8 – 10	Stufen 11 – 13	
Prototypen	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile %	Anteile % gesamt
Kooperation	41,9	27,4	29,6	52,3	40,3
Ablehnung	9,9	10,8	13,0	13,0	12,2
Unterdrückung	32,3	44,3	42,0	19,7	31,6
Entmutigung	16,0	17,6	15,5	15,0	15,9
	100,1	100,1	100,1	100,0	100,0

19.6.7 Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und prototypischen Erfahrungen

Unter entwicklungspsychologischen Aspekten ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Klassenwiederholung und den Beziehungserfahrungen von besonderem Interesse. Die Untersuchung dieses Zusammenhangs wurde auf der Grundlage der Häufigkeitsverteilung der erinnerten verdichteten prototypischen Erfahrungen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung durchgeführt. In den Abbildungen 22.1 – 22.4 sind die Ergebnisse einzusehen.

Abb. 22.1:

Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und der prototypischen Erfahrung der Kooperation (n = 412, missing cases 650) (C = .04576; $\chi^2 = .86441$; df = 2; p = .64908; n. s.)

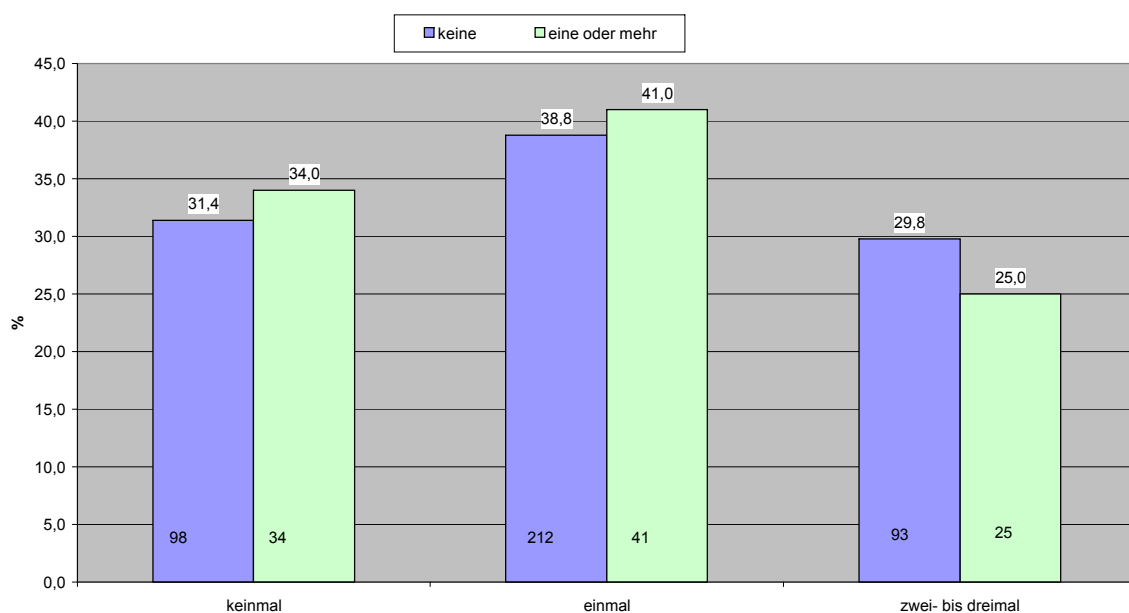


Abb. 22.2:

Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und der prototypischen Erfahrung der Ablehnung (n = 412, missing cases 650) (C = .03024; $\chi^2 = .37708$; df = 2; p = .82817; n. s.)

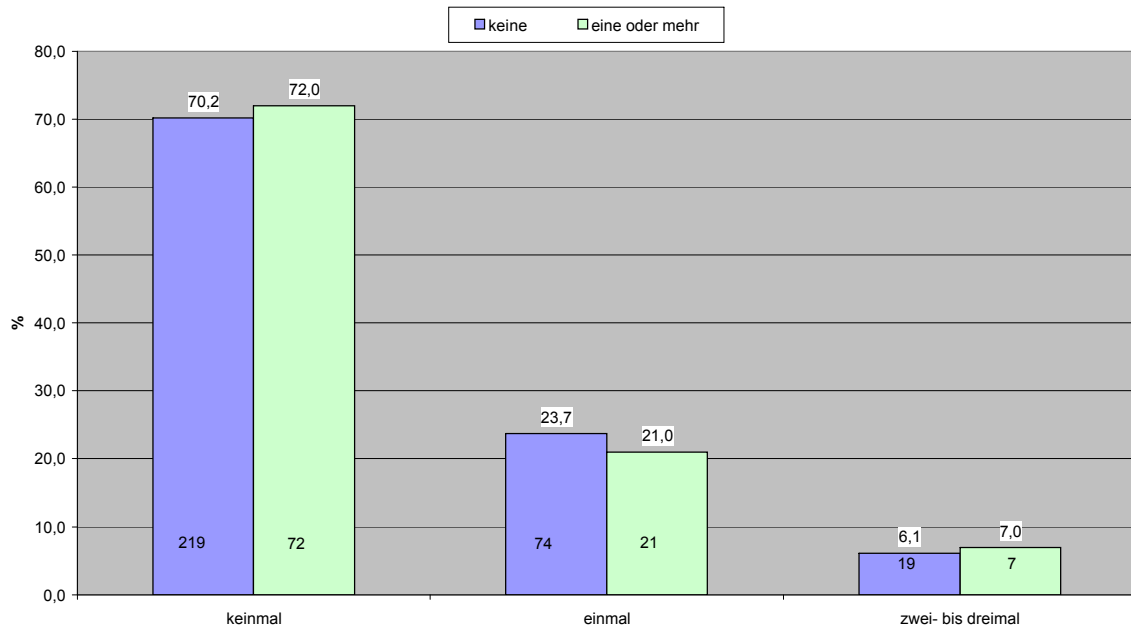


Abb. 22.3:

Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und der prototypischen Erfahrung der Unterdrückung (n = 412, missing cases 650) (C = .07619; $\chi^2 = 2.40577$; df = 2; p = .30033; n. s.)

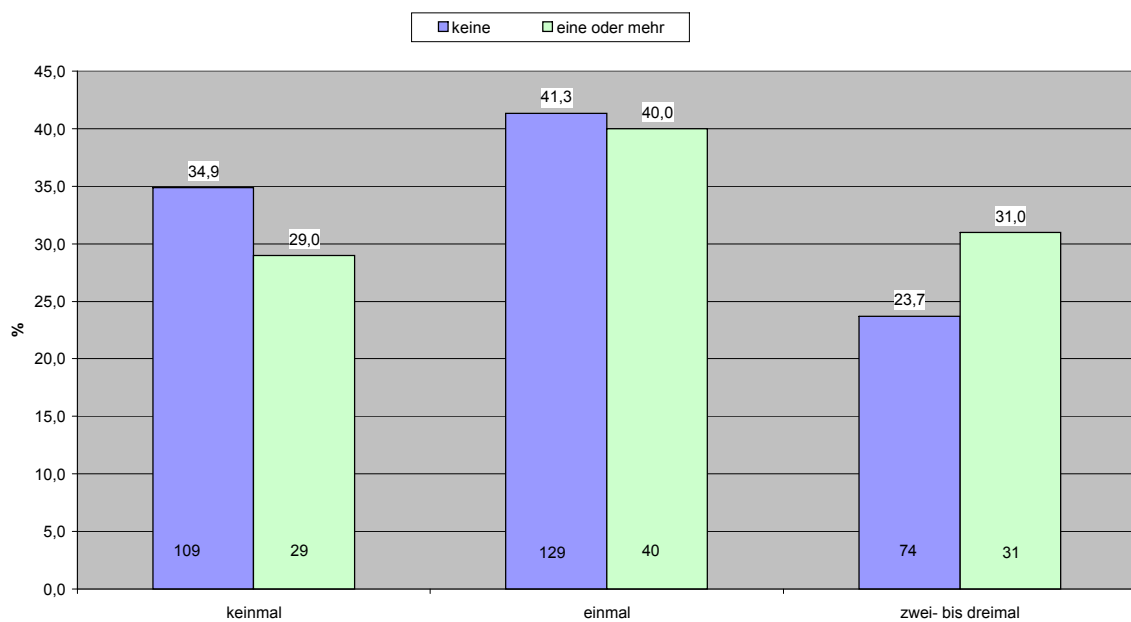
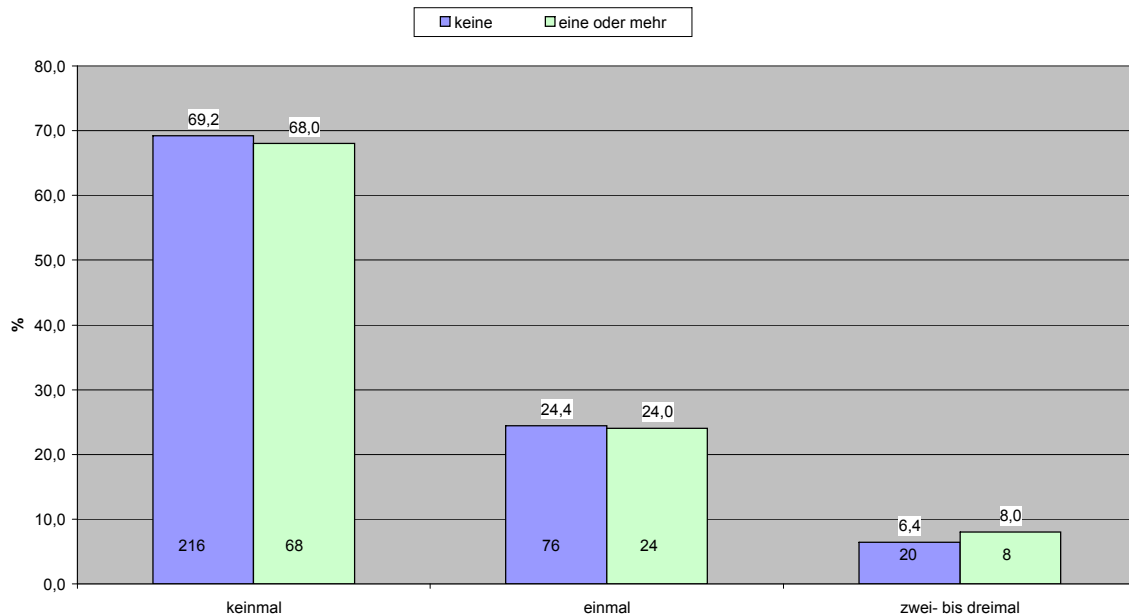


Abb. 22.4:

Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und der prototypischen Erfahrung der Entmutigung (n = 412, missing cases 650) (C = .02708; $\chi^2 = .30227$; df = 2; p = .85973; n. s.)



Die Verteilungen in den Segmenten der *keinmal*, *einmal* und *zwei- bis dreimal* erinnerten Episoden weisen in allen Kategorien nur sehr geringfügige Unterschiede zwischen „Wiederholern“ und „Nicht-Wiederholern“ auf. Entsprechend lässt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang feststellen.

19.6.8 Zusammenhang zwischen Noten und prototypischen Erfahrungen

Die hier verwendeten Daten über die Schulnoten beziehen sich auf den von den Probanden selbst ermittelten Durchschnitt der in Stufen 12.1, 12.2, 13.1 und 13.2 erreichten „Punkte“ sowie der dazu ins Verhältnis gesetzten Abitur-Durchschnittsnote.¹⁷² Die vier prototypischen Erfahrungen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung werden auf der Grundlage der Häufigkeitsverteilung in Relation zu den ermittelten Noten gesetzt. Die Ergebnisse sind in den Abbildungen 23.1 – 23.4 einzusehen.

¹⁷² vgl. den Erhebungsbogen in Anhang 2

Abb. 23.1:
Zusammenhang zwischen Notendurchschnitt und der prototypischen Erfahrung der Kooperation (n = 1037, missing cases 25) (C = .06291; $\chi^2 = 4.12057$; df = 6; p = .66036, n. s.)

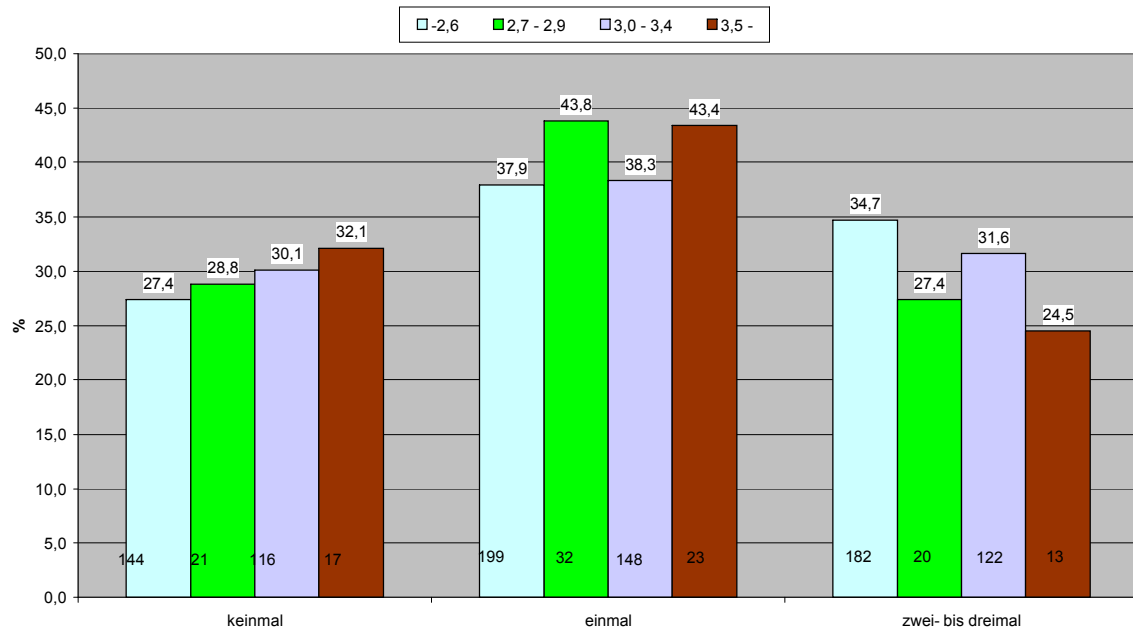


Abb. 23.2:
Zusammenhang zwischen Notendurchschnitt und der prototypischen Erfahrung der Ablehnung (n = 1037, missing cases 25) (C = .12620; $\chi^2 = 16.78235$; df = 6; p = .01012; sig.)

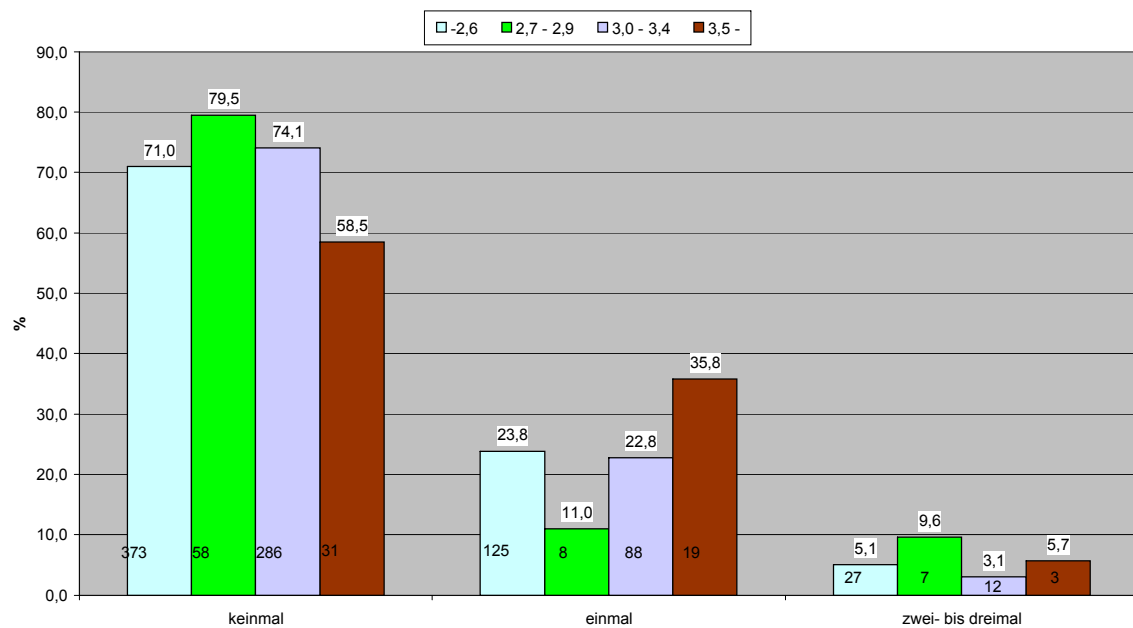


Abb. 23.3:

Zusammenhang zwischen Notendurchschnitt und der prototypischen Erfahrung der Unterdrückung (n = 1037, missing cases 25) (C = .09140; Chi² = 8.73627; df = 6; p = n. s.)

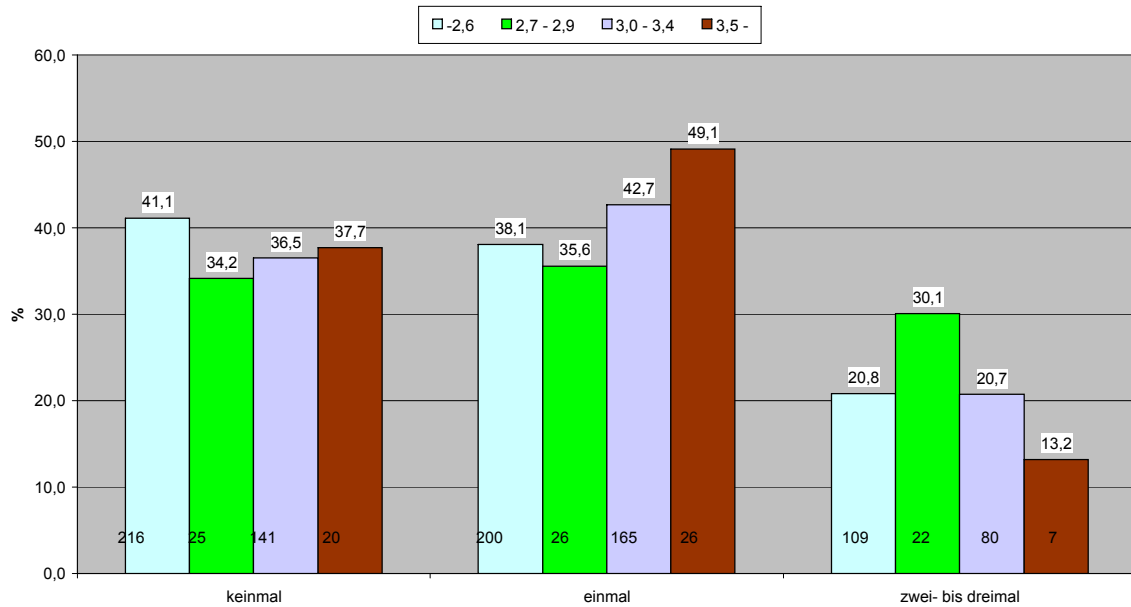
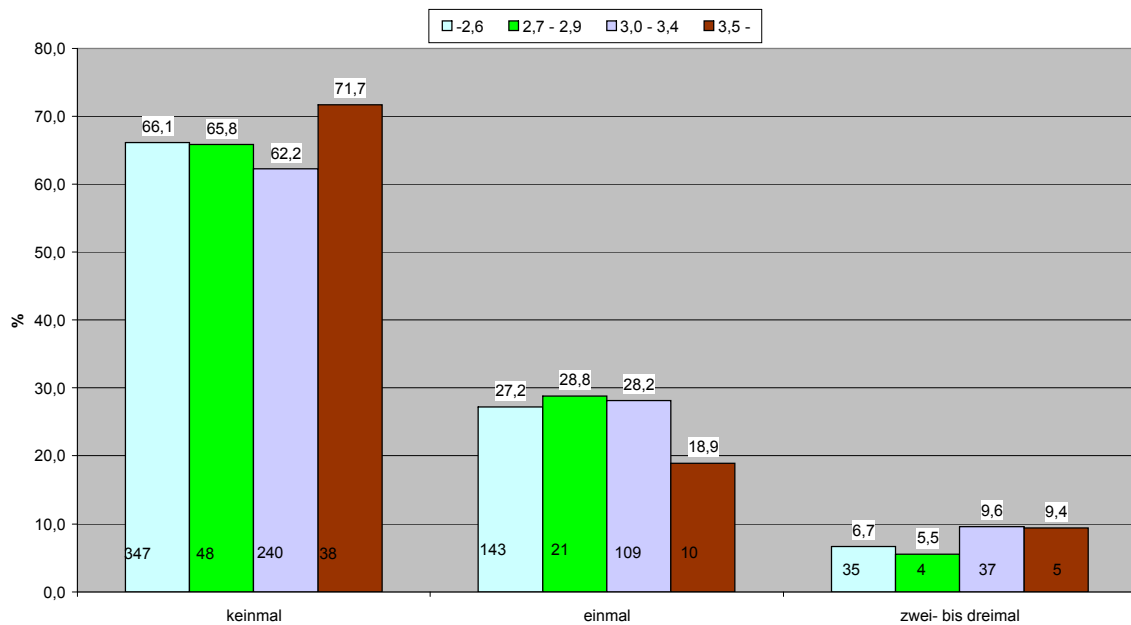


Abb. 23.4:

Zusammenhang zwischen Notendurchschnitt und der prototypischen Erfahrung der Entmutigung (n = 1037, missing cases 25) (C = .07348; Chi² = 5.62908; df = 6; p = .46599; n. s.)



In den drei Kategorien der *Kooperation*, der *Unterdrückung* und der *Entmutigung* (vgl. Abbildungen 23.1, 23.3 und 23.4) können in allen Segmenten der Häufigkeits–Nennungen relativ homogene Verteilungen beobachtet werden. Zwischen diesen Beziehungserfahrungen und den Noten kann kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.

In der Kategorie der *ablehnenden* prototypischen Erfahrung (vgl. Abbildung 23.2) sind hingegen deutliche Unterschiede in den einzelnen Segmenten zu verzeichnen. Im Bereich der *keinmal*–Nennung schwanken die Anteile zwischen annähernd 80 %-Punkten und knapp 60 %-Punkten. Im Bereich der *einmal*–Nennung sind ähnliche Schwankungen auf niedrigerem Niveau zu beobachten. Die Anteile liegen hier zwischen knapp 36 %- und 11 %-Punkten. Auf noch niedrigerem Niveau, aber mit deutlichen Unterschieden, bewegen sich die Anteile im Segment der *zwei– bis dreimal*–Nennung, sie liegen hier zwischen der 3 %- und der annähernd 10 %-Marke. Die Verteilung der prototypischen Erfahrungen der Ablehnung in Abhängigkeit von den Noten weicht signifikant von einer zufälligen ab.

19.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die von den Lehramtsstudenten niedergeschriebenen Schulerinnerungen sind zu etwas mehr als 40 % Erinnerungen an *kooperative* Beziehungserfahrungen (Solidarisierung, Anerkennung, Zuwendung, Verständigung, Leistung) und zu annähernd 60 % Erinnerungen an *nicht–kooperative* Erfahrungen (Isolierung, Zurücksetzung, Ablehnung, Abwendung, Bevorzugung, Unterdrückung, Herausforderung, Demütigung, Reglementierung, Versagen, Erleichterung, Vermeidung, Verunsicherung; vgl. Abbildungen 11.1 – 11.4, 12 und 13, S. 314 ff.). Die zwischen der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung differenzierende Analyse (vgl. Abbildung 13, S. 320) zeigt deutliche Verschiebungen der Anteile. In der *ersten* Erinnerung beträgt der Anteil der *nicht–kooperativen* Erfahrungen annähernd 66 %-Punkte, und der der *kooperativen* liegt knapp über der 30 %-Marke. Auch in der *zweiten* Schulerinnerung besteht eine deutliche Differenz, deren Anteile identisch sind mit denen der Gesamtbetrachtung aller drei

Erinnerungen (ca. 40 %-Punkte *kooperative* und ca. 60 % *nicht-kooperative*). In der *dritten* Erinnerung nähern sich die Anteile *kooperativer* und *nicht-kooperativer* Beziehungsformen einander an. Die Verteilungen der Schulerinnerungen nach dem von Heisterkamp entwickelten Klassifikationsschema weichen signifikant von einer zufälligen ab.

Die Verteilung der zu vier Kategorien verdichteten Beziehungsformen (Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung, Entmutigung) auf die *Klassenstufen* in allen drei Schulerinnerungen (vgl. Abbildung 21.4, S. 350) zeigt für die Grundschulzeit für die *kooperativen* Beziehungsformen Anteile, die leicht über der 40 %-Marke liegen und für die *nicht-kooperativen* Erfahrungen Anteile unter der 59 %-Marke. In der Eingangsphase der weiterführenden Schulformen und der sog. Mittelstufe sinken die Anteile der *kooperativen* Beziehungserfahrungen deutlich auf unter 30 % ab und in der Gruppe der *negativen* Kategorien steigen allein die Anteile *unterdrückender* Erfahrungen auf Werte bis zu annähernd 45 %-Punkten an. In den Stufen 11 – 13 liegt der Anteil der *kooperativen* Beziehungsformen bei über 50 %-Punkten und für die Anteile der *negativ* besetzten prototypischen Erfahrungen sind Werte zwischen annähernd 15 %- und 20 %-Punkten zu verzeichnen. Alle diese Verteilungen weichen signifikant von zufälligen Verteilungen ab und sind statistisch bedeutsam.

Die Verteilung der *positiven* und der *negativen Gefühle* in den Schulerinnerungen entspricht der Verteilung der Schulerinnerungen nach (positiven) kooperativen und (negativen) nicht-kooperativen prototypischen Erfahrungen (vgl. Abbildungen 7, 8 und 8.1 sowie 9, S. 306 ff.). Auch für die Verteilung der Gefühlsgruppen konnten signifikante Verschiebungen ermittelt werden.

Die Untersuchung über mögliche Zusammenhänge zwischen den prototypischen Erfahrungen und ausgewählten, sozialpsychologisch relevanten Variablen bringt unterschiedliche Ergebnisse hervor. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass in den Kategorien der *Kooperation*, *Ablehnung* und der *Unterdrückung* ein Zusammenhang mit dem *Alter* (vgl. Abbildungen 16.1 und 16.2, S. 325 f.), der *Schulform* (vgl. Abbildung 19.3, S. 339) und den *Noten* (vgl. 23.2, S. 354) ermittelt

wurde. Bei der Frage nach einem Zusammenhang zwischen der *Geschlechtszugehörigkeit* sind Verteilungen, die sich von zufälligen unterscheiden, in den Kategorien *Kooperation*, *Unterdrückung* und *Entmutigung* zu beobachten (vgl. Abbildungen 17.1, 17.3 und 17.4, S. 330, 332 f.). Die hier ermittelten signifikanten geschlechtsspezifischen Abweichungen stehen im Gegensatz zu den Ergebnissen bei der geschlechtsbezogenen *Selbsteinschätzung* im Verhältnis zu den Lehrern (vgl. Abbildung 18, S. 334). Ein Zusammenhang zwischen der *Schichtzugehörigkeit* (vgl. Abbildungen 20.1 – 20.4, S. 341 ff.) und der *Klassenwiederholung* (vgl. Abbildungen 22.1 – 22.4, S. 351 ff.) lässt sich nicht nachweisen.

20. Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung der von Lehramtsstudenten erinnerten Beziehungserfahrungen aus der eigenen Schulzeit weist nach dem binären Schema einen Anteil von etwas mehr als 40 % für die *kooperativen* und knapp 60 % für die *nicht-kooperativen* prototypischen Erfahrungen (vgl. Abbildung 13, S. 320) aus. Dass das auf der Grundlage des bipolaren Kategoriensystems erreichte Ergebnis allerdings nur eine grobe Zusammenfassung sein kann, die noch keinen Einblick gewährt in die tiefenpsychologisch relevante Beziehungsdynamik und insofern auch noch keine differenziertere Interpretation zulässt, soll in diesem Kapitel erschlossen werden.

20.1 Die Verteilung positiver und negativer Gefühle in den Schulerinnerungen

Die zwischen erster, zweiter und dritter Erinnerung differenzierende Auswertung zeigt signifikante Verschiebungen von Anteilen positiver und negativer Gefühle. Die auffallende Kontinuität abnehmender Anteile positiver und insbesondere erhebender Gefühle von der ersten, über die zweite bis zur dritten Erinnerung auf der einen sowie die auf der anderen Seite ebenso auffallende Kontinuität zunehmender Anteile negativer und insbesondere aggressiver Gefühle von der ersten, über die zweite bis zur dritten Erinnerung (vgl. Abbildungen 7, 8 und 8.1 sowie 9 und Tabelle 7, S. 306 ff.) verweisen auf ein in der tiefenpsychologischen Theorie und Praxis hinlänglich bekanntes Phänomen. Die Erinnerung an positiv getönte emotionale Zustände wird in Relation zu den negativ konnotierten bevorzugt.¹⁷³ Dieser Vorgang wird als normalpsychologischer bezeichnet und hat die Funktion, die innere Balance, das Selbstwertgefühl nicht zu destabilisieren. Die mit seelischen Verletzungen assoziierten Repräsentationen/Erinnerungen können zwar durchaus zugänglich, d. h. als Narrativ verfügbar sein, gleichwohl besteht die Tendenz, deren negativen emotionalen Kern zu verschieben und ihn damit einer der repräsentierten Prozesseinheit angemessenen begrifflichen Bestimmung zu entziehen. Die Entkopplung des zwar abrufbaren Narrativs von seinen verunsichernden / unverständenen Gefühlen wurde bereits von Freud in seinen klinischen Studien

¹⁷³ vgl. hier im Folgenden die Ausführungen in Kapitel 13.3

gesichert und hat bekanntlich zur Generierung des Konstrukts vom dynamischen Unbewussten geführt. Können, wie die neueren, durch das interdisziplinäre updating gestützten Forschungsergebnisse zeigen, die Gefühlsneuronen keine oder nur verzerrte Verknüpfungen mit den Begriffsneuronen erreichen, entstehen „Soll“-bruchstellen in der Repräsentation, die vermittels der unbewusst gebildeten archetypischen Konfigurationen ergänzt werden.¹⁷⁴ Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde im Erhebungsverfahren daher versucht, die zu erwartende Präferenz positiv getönter emotionaler Zustände zu minimieren, indem zu jeder Erinnerung drei Gefühle benannt, d. h. *begrifflich* bestimmt werden sollten. Mit dieser Vorgabe wird ein affektiv–kognitiv zu organisierender Prozess des Abgleichens zwischen dem abgerufenen Narrativ und dem ihm zuzuordnenden emotionalen Zustand ausgelöst. Die vorliegenden Ergebnisse der Befragung stützen die skizzierte Dynamik unbewusster Organisationsprozesse sowohl im Hinblick auf die Bevorzugung der positiven Gefühle als auch auf die Vermeidung begrifflicher Präzisierungen negativer emotionaler Zustände. Werden die als signifikant ermittelten Verschiebungen der positiven und negativen Gefühle in der ersten, zweiten und dritten Erinnerung in Relation gesetzt zu der gleichfalls signifikanten Verteilung kooperativer und nicht–kooperativer Beziehungsformen in der ersten, zweiten und dritten Erinnerung, so erscheint auf der Oberfläche ein Widerspruch, der vermittels der Spezifik des dynamischen Unbewussten aufgelöst werden kann. Zur Veranschaulichung dieses Zusammenhangs sind die entsprechenden Abbildungen 8 und 13 hier noch einmal eingefügt.

¹⁷⁴ vgl. die Ausführungen in Kapitel 13.4

Abb. 8:
Verteilung positiver und negativer Gefühle in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 1062; Mehrfachnennungen: 3 x 3) (C = .9921; $\chi^2 = 466831.95$; df = 2; p = .00000; sig.)

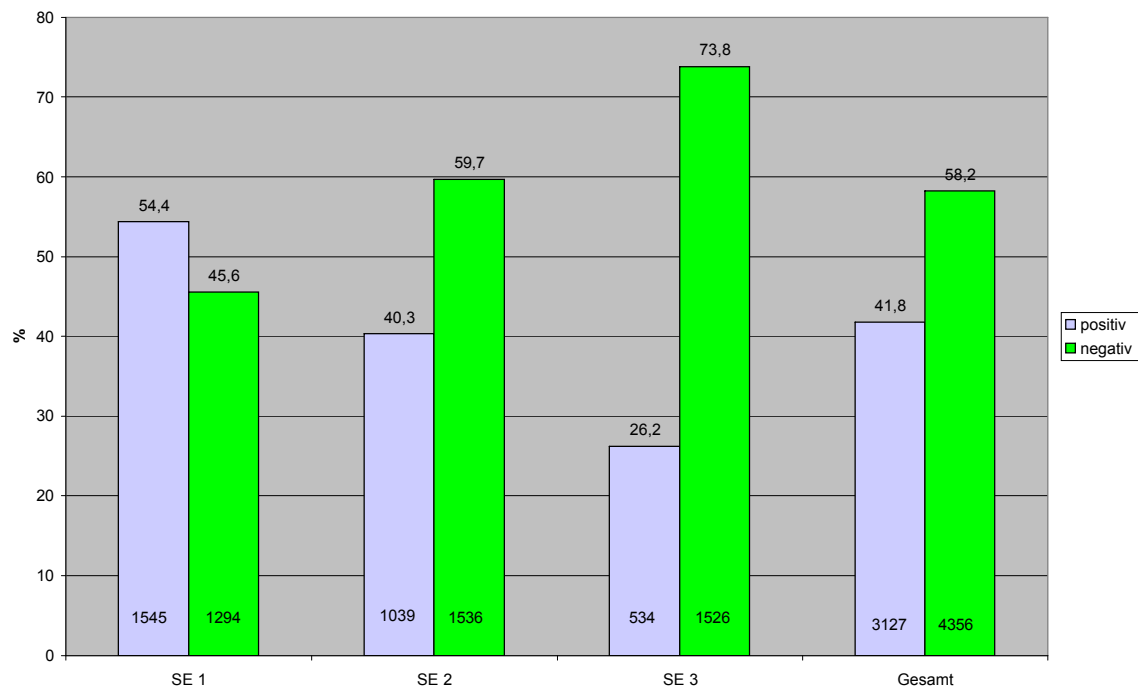
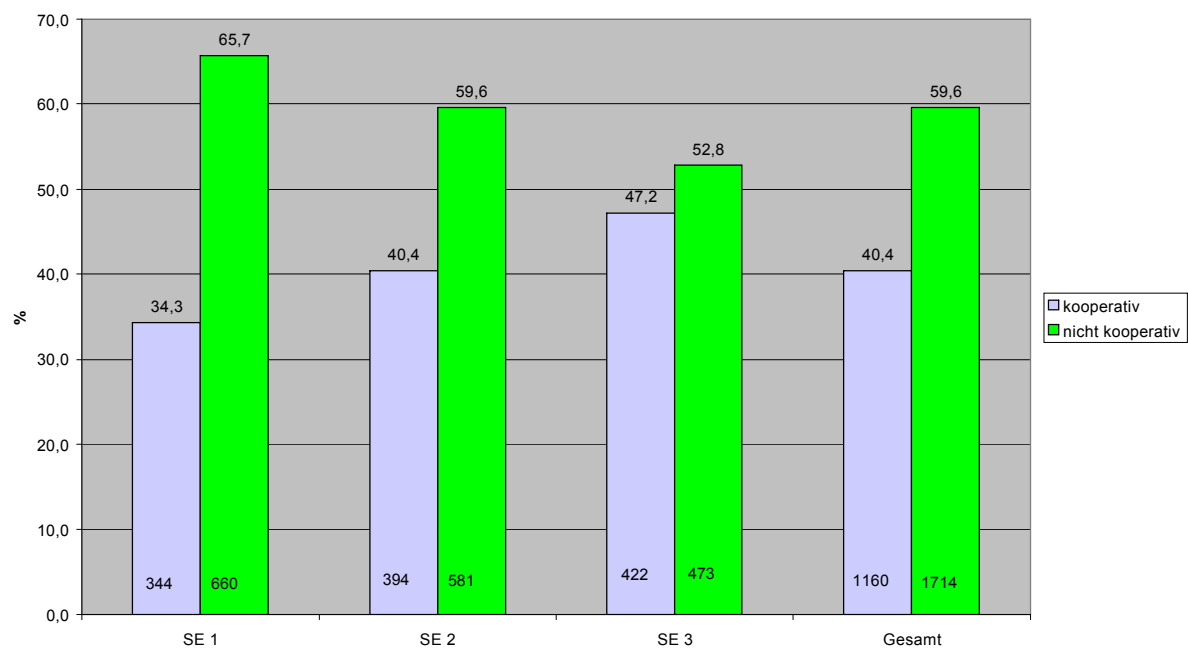


Abb. 14:
Verteilung der kooperativen und der nicht-kooperativen prototypischen Erfahrungen in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung (SE 1, SE 2, SE 3) (n = 2874, missing cases 312) (C = .10599; $\chi^2 = 32.65271$; df = 2; p = .00000; sig.)



Erinnert sei daran, dass für jede Erinnerung drei Gefühle benannt werden sollten. In der ersten Erinnerung (SE 1) ist für die positiven Gefühle ein signifikant höherer Anteil als für die negativen zu verzeichnen. Für die prototypischen Erfahrungen ist hingegen eine umgekehrte, gleichfalls als signifikant ermittelte Verteilung von einem Drittel der als kooperativ zu zwei Dritteln der als nicht-kooperativ erinnerten Episoden zu verzeichnen. Dem geringeren Anteil der als kooperativ erinnerten Beziehungsformen entspricht ein überrepräsentierter Anteil positiver Gefühle, d. h. für die als kooperativ erinnerten Beziehungsepisoden wurden mehr als drei positive Gefühle benannt (!). In der zweiten Erinnerung (SE 2) entsprechen sich die Anteile der positiven Gefühle und der kooperativen Beziehungsepisoden. In der dritten Erinnerung schließlich liegt der Anteil positiver Gefühle bei über 25 %-Punkten und der der negativen bei weniger als 75 %-Punkten. Bei den Beziehungsformen ist allerdings ein Anteil von 47 % kooperativen und 53 % nicht-kooperativen zu verzeichnen. In der dritten Erinnerung wird nicht mehr für jede der als kooperativ erinnerten Beziehungsepisode die ihr entsprechende Anzahl positiver Gefühle benannt. In absoluten Zahlen besteht eine Relation von 422 kooperativen Beziehungsformen zu 534 positiven Gefühlen und von 473 nicht-kooperativen prototypischen Erfahrungen zu 1526 negativen Gefühlen (vgl. die Angaben in den oben eingefügten Abbildungen). Die *Zunahme* der Anteile negativer und hier insbesondere aggressiver Gefühle von der ersten zur zweiten bis zur dritten Erinnerung sowie der *umgekehrte* Verlauf bei den positiven und insbesondere den erhebenden Gefühlen lassen darauf schließen, dass im Verlauf der drei Erinnerungen an die Schulzeit ein unbewusst verlaufender Prozess der Annäherung an den das Selbst verunsichernden emotionalen Kern vollzogen wurde. Diese Annäherung an Beziehungsepisoden, die mit verunsichernden, depressiven, ablehnenden und aggressiven Gefühlen assoziiert sind, kann allerdings nicht als Hinweis auf einen Prozess metakognitiver Re-Organisation gewertet werden. Ein solcher Prozess setzt eine die selbstreflexive Organisation befördernde durchlässige „Beziehung zwischen dem Unbewussten und dem Bewussten“¹⁷⁵ voraus, die die erlittenen beschämenden Szenen zu integrieren in der Lage ist. Erst dann können sie

¹⁷⁵ In der von Jung generierten Analytischen Psychologie gilt die hinreichend durchlässige „Beziehung zwischen dem Unbewussten und dem Bewussten“ (Jung 1928) als die Bedingung sine qua non, die die entwicklungsfördernde Integration verunsichernder Erfahrungen und Selbstanteile in das Selbstkonzept ermöglicht. Diese Konzeptualisierung des dynamischen Unbewussten ist vergleichbar mit der im interdisziplinären updating generierten „metakognitiven Re-Organisation“ (vgl. Kapitel 12.6.1 und 13.3).

ein Teil der eigenen „Geschichte“ werden, der in die Wahrnehmung, die Antizipationen und die jeweils situativ zu gestaltenden Beziehungsformen einfließen kann. Gestützt auf die Ergebnisse, die den unbewusst verlaufenden Prozess zwischen der Niederschrift der ersten, zweiten und dritten Erinnerung kennzeichnet, kann vermutet werden, dass die erhebenden Gefühle in enger Affinität zu solchen „inneren Arbeitsmodellen“ stehen, die die Abwehr schmerzlicher Beziehungserfahrungen sichert. Damit kann die selbst-schützende Illusion, keinem psychischem Leid ausgesetzt und damit auch keinen Schaden genommen zu haben, aufrechterhalten werden. Die selbst-schützende Funktion schlägt allerdings dann in ihr Gegenteil um, wenn sie von der archetypischen Konfiguration der Unverwundbarkeit überlagert ist. Mit größerer Sicherheit kann allerdings eine Aussage darüber, ob es sich bei den erhebenden Gefühlen um abwehrende oder aber um solche handelt, die mit der Erfahrung von ermutigender Anerkennung und fördernder / stützender Zuwendung assoziiert sind, nur in Kenntnis des Einzelfalles, d. h. der „inneren Umgebung“ oder des „inner working models“¹⁷⁶ des Individuums, getroffen werden. Zu einer solchen Aussage kann im Rahmen dieser Untersuchung kein hinreichend abgesicherter Beitrag geleistet werden.

Der Anteil eines eindeutig mit Zuwendung und unterstützender Förderung assoziierten emotionalen Kerns in den Schulerinnerungen der Probanden liegt also bei knapp über 18 %-, der mit einem ambivalenten Gehalt erhebender Gefühle assoziierte Anteil liegt bei 23,5 %- und jener, der mit den tief beschämenden Gefühlen assoziiert ist, liegt bei 58,2 %-Punkten (vgl. Abbildung 9, S. 311). Gestützt auf die Implikationen des Theorems des Unbewussten kann kaum erwartet werden, dass der signifikant hohe Anteil von annähernd 59 %-Punkten destabilisierender emotionaler Zustände in den repräsentierten Beziehungserfahrungen eine metakognitive Re-Organisation zulässt, wenn der „Kontext Schule“ wieder aktualisiert wird. Wenn das erlittene psychische Leid der eigenen Schulzeit abgespalten werden muss bzw. nicht in das berufsspezifische Selbstkonzept künftiger Lehrer integriert werden kann, ist davon auszugehen, dass auch künftige Lehrer im Berufsalltag in der Beziehung zu Schülern weiterhin unverstandenen, belastenden Konflikten ausgesetzt sein werden.

¹⁷⁶ Vgl. die Ausführungen zum „inner working model“ (IWM) in Kapitel 13.4

Von der ersten über die zweite bis zur dritten Schulerinnerung steigen die Anteile der Schulerinnerungen, die sich in den Stufen 11 – 13 ereignet haben, kontinuierlich an (vgl. Abbildung 10, S. 312). In der dritten Erinnerung bewegen sie sich auf die 50 %-Marke zu. Diese von einer zufälligen Verteilung signifikant abweichende evoziert die Frage nach den Anteilen der Altersgruppen der Probanden. Es zeigt sich, dass auf die beiden Gruppen bis zu 20– und bis zu 22-jährigen Anteile von etwas mehr als 70 %-Punkten verteilt sind (s. Tabelle 1.3, S. 283). Es handelt sich dabei um die Altersgruppen, die entweder die Schulzeit gerade erst oder vor einem Jahr beendet haben. Vor diesem Hintergrund können die höheren Anteile von Erinnerungen, die für die Stufen 11 – 13 ermittelt wurden, erklärt werden. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass sich in der ersten Erinnerung knapp 70 %-, in der zweiten knapp 65 %- und in der dritten Erinnerung immer noch etwas mehr als 50 %-Punkte auf die Klassenstufen 1 – 10 verteilen. Die gerade erst durch das freudige Ereignis der Erlangung der Hochschulreife beendete Schulzeit verstellt keineswegs die Erinnerung an Beziehungserfahrungen, die sich am Anfang und bis in die Mitte dieser Lebensphase hinein ereignet haben. Die Beziehungsepisoden, die sich durch die gesamte Schulzeit hindurch, d. h. mit dem 6. Lebensjahr beginnend und bis zum 19. Lebensjahr andauernd, ereignen, sind spontan verfügbar. Diese Tatsache spricht dafür, dass die prototypischen Erfahrungen der *gesamten* Schulzeit mit den nicht voneinander zu separierenden affektiv-kognitiv organisierten Wissensbeständen¹⁷⁷ des Kindes/Heranwachsenden assoziiert sind. Es ist daher davon auszugehen, dass die über 13 Jahre lang in der Schule erfahrenen Beziehungsepisoden eine für die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes kaum zu unterschätzende Relevanz haben.

Die Schulzeit wird spontan, d. h. in der erstgenannten Beziehungsepisode von zwei Dritteln der Befragten als Ort schmerzvoller Erfahrungen erinnert (vgl. Abbildungen 11.1 – 11.4, 12, 13 und 14 S. 314 ff.). Sie sind assoziiert mit erfahrener Unterdrückung, Herausforderung, Verunsicherung, Reglementierung und

¹⁷⁷ vgl. insbesondere die Befunde der Hirnforschung, die in Kapitel 11.4 dargestellt sind

Demütigung. Es sind Erfahrungen, die zu resignativem Rückzug führen oder aggressiv getönte Herausforderungen evozieren. Wenn auch die Anteile der entmutigenden Beziehungsepisoden in der zweiten und dritten Erinnerung ab- und die der ermutigenden zunehmen, bleibt dennoch die Tatsache der signifikanten Relation von „zwei nicht kooperativen“ zu „einer kooperativen“ (s. Abbildung 14) Beziehungsform für die befragten Lehramtstudenten bestehen. Die auf die gesamte Schulzeit zu beziehende nur zu einem Drittel erfahrenen Beziehungsformen der Zuwendung und Anerkennung müssen angesichts der zu zwei Dritteln erfahrenen Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung eine das Selbstwertgefühl rettende Funktion übernehmen. Um die innere Balance zu erhalten, werden tendenziell die kooperativen Beziehungsformen generalisiert und überlagern die schmerzvollen und beschämenden Erfahrungen.¹⁷⁸ Von hier aus betrachtet nimmt auch die Wahrscheinlichkeit, dass die überrepräsentierten Anteile der erhebenden Gefühle in der ersten Erinnerung als ambivalente bezeichnet werden können, zu. Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Gesamtverteilung von 35 % kooperativen und 65 % nicht-kooperativen Beziehungserfahrungen der spontan abgerufenen ersten Erinnerung an die Schulzeit ein globales Maß für die Erfüllung oder das Verfehlen des schulischen Erziehungsauftrages darstellt.

20.4 Die Akteure in den erinnerten Episoden

Zuweilen wird sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in pädagogischen Konzeptualisierungen die Bedeutung von Lehrern als Beziehungspersonen ignoriert und/oder pädagogischen Sonntagsreden vorbehalten. Vor diesem Hintergrund wurden die in die erinnerte Episode involvierten Bezugspersonen bzw. die an ihr beteiligten „Akteure“ erfasst. Die von einer zufälligen Verteilung signifikant abweichende zeigt, dass Schulerinnerungen zu mehr als 80 % Erinnerungen an einzelne Lehrer sind (vgl. Abbildung 15 und Tabelle 9, S. 323 f.). Über 45 % der Befragten rufen solche Repräsentationen ab, in denen sie als einzelner Schüler und ein einzelner Lehrer die Akteure sind. Mit gleichfalls hohem Abstand zu möglichen anderen Kombinationen (s. o.) von Beteiligten folgen solche erinnerten Episoden (27,1 %), in denen wiederum ein Lehrer sich einer Gruppe von Schülern gegenüber

¹⁷⁸ vgl. die Ergebnisse und Interpretation in Kapitel 19.4.3

befindet. Es sei an dieser Stelle besonders darauf hingewiesen, dass die Probanden *nicht* nach ihren Erinnerungen an *einzelne* Lehrer befragt wurden. Sie wurden lediglich gebeten, möglichst spontan drei Schulerinnerungen nieder zu schreiben. Wenn der einzelne Lehrer in den mit dem Kontext „Schule“ repräsentierten Prozesseinheiten eine derart herausragende Position einnimmt, kann davon ausgegangen werden, dass er mit einem ebenso herausragenden Einfluss an der Entwicklung jedes einzelnen Schülers beteiligt ist.

20.5 Die verdichteten prototypischen Erfahrungen im Verhältnis zu verschiedenen entwicklungs- und sozialpsychologisch relevanten Variablen

In diesem Teil wurden die ausgewählten entwicklungs- und sozialpsychologischen Variablen der Altersgruppen, des Geschlechts, der Schulformen, der Schichtzugehörigkeit, der Klassenstufen, der Klassenwiederholungen und der Abitur-Durchschnittsnote auf einen möglichen Zusammenhang mit den erfahrenen prototypischen Erfahrungen untersucht¹⁷⁹. Bei letzteren handelt es sich um das 4-teilige Klassifikationsschema, das die Kategorien der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung umfasst.

20.5.1 Zum Zusammenhang zwischen Alter, Schulform, Klassenwiederholung, Noten, Schichtzugehörigkeit und prototypischen Erfahrungen

Die Erwartung, dass die sozialpsychologisch relevanten Variablen des Alters, der Schulform, der Leistungsschwäche oder –stärke von Schülern, der Klassenwiederholung oder der Schichtzugehörigkeit in einem signifikanten Zusammenhang zur den erfahrenen Beziehungsformen steht, kann nicht validiert werden. Ausnahmen sind lediglich bei den Variablen Alter, Schulform und Noten und deren Zusammenhang mit einer bzw. zwei Kategorien prototypischer Erfahrungen zu beobachten.

¹⁷⁹ vgl. Kapitel 18.6

Bei den Altersgruppen wurden in den Kategorien *Kooperation* und *Ablehnung* Verteilungen ermittelt, die von zufälligen signifikant abweichen (vgl. Abbildungen 16.1 und 16.2, S. 325 f.). In der Kategorie der als kooperativ erinnerten Beziehungsepisoden fallen die Abweichungen zwischen den Altersgruppen besonders in den Segmenten der einmal und der zwei- bis dreimal erfahrenen Episoden auf. Erinnerungen an Erfahrungen der Anerkennung und Zuwendung sind in der Gruppe der 22-jährigen und älter *seltener* als in den darunter liegenden Altersgruppen. Die Altersgruppen der bis zu 19-jährigen und der 20–21-jährigen erinnern hingegen *häufiger* kooperative Erfahrungen. Es ist offensichtlich, dass mit der zeitlichen Distanz zur Schulzeit die repräsentierten Beziehungserfahrungen nicht mehr in dem Maße positiv überlagert sind wie in den Altersgruppen, die noch in einer engen zeitlichen Nähe zu ihr stehen. Diese Abweichungen gelten auch in der Kategorie der *Ablehnung*. Auch hier ist es die Gruppe der 22-jährigen und älter, die sich signifikant häufiger als die jüngeren Lehramtsstudenten an ablehnende Beziehungsepisoden erinnert. Möglicherweise befinden sich die bis zu 19- und 20–21-jährigen noch in einer Phase des Übergangs zwischen dem zwar faktisch gültigen aber innerlich noch nicht vollzogenen Abschluss einer (13jährigen!) Lebensphase und einem neuen Status, der noch nicht hinreichend als der eigene integriert ist. Diese innere Umbruchphase mag dazu führen, dass die unmittelbare Vergangenheit positiv überlagert wird.

Bei den Schulformen zeigt sich, dass in der Gesamtschule prototypische Erfahrungen der *Unterdrückung*, in der die Herausforderung, die Demütigung und die Reglementierung aufgehoben sind, signifikant niedriger sind als in den übrigen Schulformen (vgl. Abbildung 19.3, S. 339). In der Gesamtschule konnte offensichtlich der von der Schulpädagogik aufgenommene gesellschaftspolitische Anspruch der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts, mehr Demokratie wagen zu wollen, teilweise in pädagogisches Handeln umgesetzt werden. Es kann aber nicht übersehen werden, dass sich die Gesamtschule weder bei den Erfahrungen der Ablehnung und Entmutigung noch der Kooperation von den übrigen Schulformen unterscheidet.

Ein gleichfalls signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Erfahrung der *Ablehnung*, die die Beziehungsformen der Isolierung, der Abwendung und Bevorzugung umfasst, und schwächeren, in Noten gemessenen Leistungen (vgl. Abbildung 23.2, S. 354). Wenn die leistungsschwächeren Schüler erleben, dass die

leistungsstärkeren Mitschüler bevorzugt werden und dass Lehrer sich von ihnen abwenden, fühlen sie sich leichter als jene isoliert und geraten in eine Aussenseiterposition. Mit der nicht erreichten Note ist die Zugehörigkeit zu den Anderen, den Mitschülern, in Frage gestellt. Wenn dem Kind die entwicklungsfördernde Zuwendung und Anerkennung seiner selbst entzogen werden, entsteht das zutiefst beschämende Gefühl, minderwertig zu sein. Das Kind/der Heranwachsende wird seine innere Balance durch Formen unterwerfender Anpassung oder überlegener Stärke/Aggression zu sichern versuchen. Der signifikante Zusammenhang zwischen schwächeren Leistungen und erfahrener Ablehnung steht in einem auffälligen Gegensatz zu dem nicht signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung (vgl. Abbildungen 22.1 – 22.4, S. 351 f.) und verletzenden Beziehungsformen. Möglicherweise stellt der Klassenwiederholer das Selbstwertgefühl von Lehrern nicht mehr so sehr in Frage wie der leistungsschwache Schüler. Wiederholt dieser schließlich eine Klasse, so ist ihm seine Nicht-Zugehörigkeit zu denjenigen, die den erwartbaren Anforderungen entsprechen, „öffentlich“ und „amtlich“ attestiert worden. Er stellt somit für den Lehrer keinen *seine* (Beziehungs-)Fähigkeiten zu hinterfragenden Faktor dar. Hier soll nun keineswegs einer generalisierten Unzulänglichkeit der Lehrer das Wort geredet werden. Zu sehen ist aber, dass bei der sich eines kollektiven Konsens' erfreuenden Klassenwiederholung die tiefenpsychologisch relevante Entlastungsfunktion für „die“ Schule und den einzelnen Lehrer und die implizite Schuldzuweisung an den Schüler übersehen werden. Sie sind Teile des „heimlichen“ Lehrplans.

Festzuhalten bleibt, dass nur zwischen drei prototypische Erfahrungen und der Variablen des Alters, der Schulform und der Noten ein signifikanter und für die jeweils verbliebenen Erfahrungen kein signifikanter Zusammenhang besteht. Auch für die Variablen der Klassenwiederholung (vgl. Abbildungen 22.1 – 22.4, S. 351 ff.) und der Schichtzugehörigkeit (vgl. Abbildungen 20.1 – 20.4, S. 341) und den prototypischen Erfahrungen kann kein signifikanter Zusammenhang ermittelt werden. Die unbewusste Beziehungsdynamik zwischen Schülern und Lehrern kann in hohem Maße als *unabhängig* von solchen Bedingungen gelten, die eher in der Nähe pädagogisch-soziologischer Kriterien angesiedelt sind. Die unbewusst verlaufende Organisation von Beziehungsepisoden ist ein normalpsychologischer, d. h. nicht zu hintergehender Modus, der unabhängig von der Schichtzugehörigkeit, unabhängig

von den Klassenwiederholungen und weitgehend unabhängig vom Alter, von der Schulform und der Leistungsfähigkeit der Schüler wirksam ist.

20.5.2 Zum Zusammenhang zwischen Klassenstufen und den prototypischen Erfahrungen

Die Untersuchung der Verteilung der prototypischen Erfahrungen auf die Klassenstufen (s. Abbildungen 21.1 – 21.4 und Tabelle 10.1 – 10.4, S. 344 ff.) gibt Auskunft über das Lebensalter, in dem sich die erinnerten Episoden ereignet haben. Von besonderem Interesse ist dabei die zwischen der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung differenzierende Betrachtung. Für jede der drei Schulerinnerungen konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Klassenstufe, in der sich die Beziehungsepisode zugetragen hat, und den prototypischen Erfahrungen der Kooperation, Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung ermittelt werden.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht gilt, dass die Beziehungserfahrungen in Abhängigkeit vom Lebensalter, in denen sie sich ereignet haben, zu bewerten sind. Für das Alter von sechs bis zwölf Jahren (Stufen 1 – 4 und 5 – 7) ist ein relativ hoher Grad der Plastizität psychischer Organisationsprozesse anzunehmen. Der Prozess der Ausformung psychischer Strukturen ist hier im Vergleich zur mittleren Adoleszenz (Stufen 11 – 13) von einem höheren Grad der Offenheit gekennzeichnet. In der Pubertät (Stufen 8 – 10) besteht eine große Verunsicherung aufgrund der unausweichlichen geschlechtsspezifischen Neuorganisation. Zu berücksichtigen ist, dass die Beziehungserfahrungen in der Schule – wie jede andere – in die Repräsentationen über die Zugehörigkeit zu dem jeweiligen Geschlecht und damit in die Organisation der geschlechtsspezifisch ausgeprägten Selbstwertgefühle eingehen. Für das Alter von etwa sechzehn bis 19 Jahren (Stufen 11 – 13) können sich allmählich stabilisierende Organisationsformen angenommen werden.

Wenn in den Stufen 11 – 13 für die prototypischen Erfahrungen der *Kooperation* in der ersten, zweiten und dritten Schulerinnerung zwar durchgängig die höchsten Werte, die zwischen annähernd 50 %- und 60 %-Punkten liegen, ausgewiesen sind, muss dieses positive Ergebnis in Relation zu den noch verbleibenden Anteilen der Ablehnung, der Unterdrückung und der Entmutigung gesetzt werden. Auch für die Stufen 1 – 4 kann mit 41,9 % ein relativ hoher Anteil kooperativer Erfahrungen

verzeichnet werden, aber auch hier, am Beginn der Schulzeit (!), liegen die Anteile von Unterdrückung, Ablehnung und Entmutigung bei annähernd 60 %-Punkten. Beim Wechsel in die weiterführende Schule schließlich, ist für die Stufen 5 – 7 ein alarmierendes Ergebnis zu verzeichnen. Für annähernd drei Viertel der Befragten ist diese Zeit von demütigenden, reglementierenden und unterdrückenden Beziehungserfahrungen mit ihren Lehrern gekennzeichnet. Mit nur ganz geringen Abweichungen trifft dieser Befund auch auf die Stufen 8 – 10 zu.

Wenn man davon ausgehen muss, dass die erlebte Unterdrückung in der Altersgruppe derjenigen, die sich am Beginn der Schulzeit befinden, bereits die 30 %-Marke übersteigt, die Erfahrungen der Entmutigung bei 16 % und solche der Ablehnung bei annähernd 10 % liegen, evozieren diese Befunde mit annähernd 60 % schmerzvoller Beziehungserfahrungen die Frage nach den Folgen für die Schullaufbahn des Kindes und seine weitere Entwicklung. Vor diesem Hintergrund ist auch das Ergebnis für die Stufen 11 – 13 mit Anteilen von 52,2 % kooperativer Beziehungserfahrungen als eingeschränkt „positiv“ zu bewerten. Es besteht zu den unterdrückenden, ablehnenden und entmutigenden Erfahrungen lediglich eine Differenz von 4,5 %-Punkten. Darüber hinaus kann das Ergebnis nicht isoliert von den Erfahrungen der zurückliegenden neun Lebensjahre mit ihren sehr sensiblen Entwicklungsphasen betrachtet werden. Es kann nicht übersehen werden, dass den höheren Anteilen kooperativer Beziehungserfahrungen in den Stufen 11 – 13 Anteile von Erfahrungen *vorausgegangen* sind, die die kindliche Entwicklung nachhaltig beeinträchtigen. Die signifikant höheren Anteile von Erfahrungen mit negativem emotionalen Kern können nicht als *Prozesseinheiten* repräsentiert werden, weil sie mit den verletzenden und unverständenen FehlAbstimmungen assoziiert sind. FehlAbstimmungen sind ein normalpsychologischer Vorgang,¹⁸⁰ die dauerhaft fehlende Abstimmung bzw. Verständigung führt allerdings entweder zu autoaggressivem Verhalten oder zu einer zum Charaktermerkmal mutierenden Angriffsstellung. Erinnert sei daran, dass in der Gruppe der kooperativen Beziehungserfahrungen die Anteile der erfahrenen *Verständigung* an letzter Stelle liegen (s. Abbildungen 11.1 – 11.4 und Tabellen 8.1 – 3.3, S.314 ff.). Um die psychische Balance zu sichern, wird das Kind zu Hilfskonstruktionen genötigt, die zumeist als verunsichernde virulent bleiben. In der asymmetrischen Beziehungskonfiguration Lehrer/Schüler wird das Kind zu Strategien der Vermeidung

¹⁸⁰ vgl. die Ausführungen in Kapitel 11.5 zu den ständig und mit Leichtigkeit vollzogenen „acts of matching, mismatching und repair“, die die Säuglings- und Kleinkindforscher sichern konnten.

und/oder Unterwerfung neigen Die für die Stufen 11 – 13 ausgewiesenen Anteile kooperativer Beziehungsformen können in Anbetracht der über den Zeitraum von 10 Jahren vorausgegangenen Erfahrungen der Unterdrückung, Reglementierung und Demütigung eher als Produkt schmerzlicher Anpassungsprozesse an die Beziehungsstrukturen in der Schule Gültigkeit beanspruchen.

20.5.3 Zum Zusammenhang zwischen der Geschlechtszugehörigkeit und den prototypischen Erfahrungen

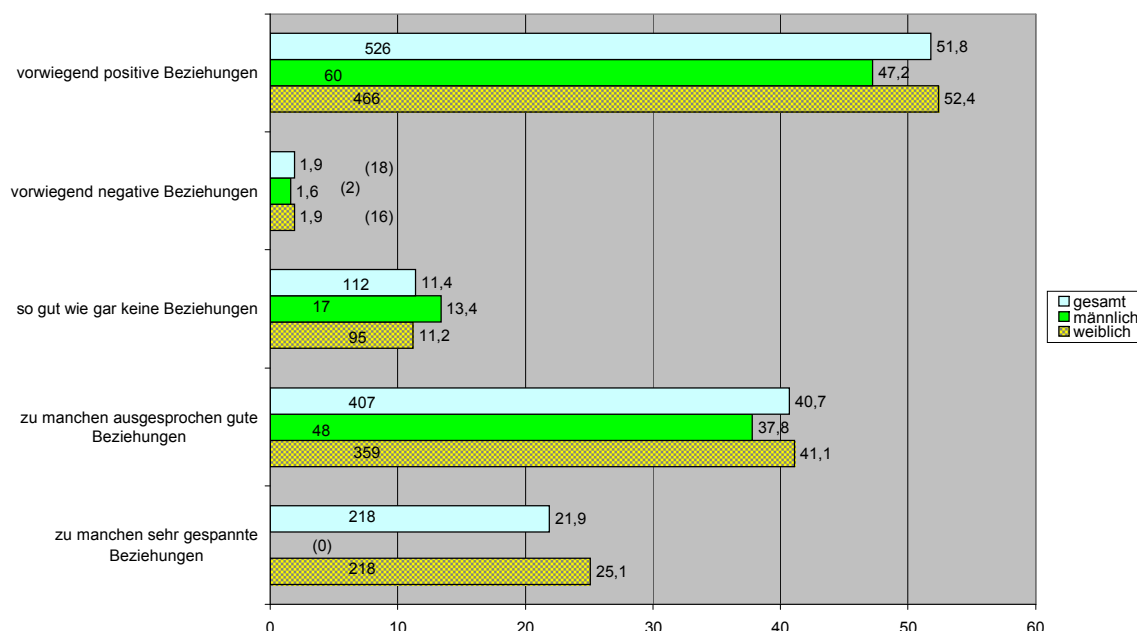
Bei den Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Erfahrung von prototypischen Beziehungserfahrungen zeigen sich deutlichere Unterschiede, die hier noch einmal zusammengefasst werden. Zwischen den Kategorien der *Kooperation*, der Unterdrückung und der *Entmutigung* und der Geschlechtszugehörigkeit konnte ein *signifikanter* Zusammenhang nachgewiesen werden. Die weiblichen Befragten haben häufiger kooperative Beziehungen erfahren als die männlichen (s. Abbildung 17.1, S. 330). Für die erfahrene Unterdrückung (s. Abbildung 17.3, S. 332) ist das Gegenteil zu verzeichnen. Die männlichen Befragten erinnern sich häufiger an unterdrückende Beziehungsformen als die weiblichen. Bei der Entmutigung (s. Abbildung 17.4, S. 333) liegen die Anteile der weiblichen Befragten über denen der männlichen. Für die Erfahrung der Ablehnung (s. Abbildung 17.2, S. 331) zeigt sich eine homogene Verteilung, es besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Wenn die weiblichen Befragten signifikant häufiger kooperative Beziehungsformen, zugleich aber auch signifikant häufiger entmutigende als die männlichen Befragten erlebt haben, so könnte von „typisch“ weiblichen Attributen gesprochen werden. Frauen verfügen vorgeblich über eine höhere kommunikative, zuwendende und den Anderen unterstützende Kompetenz. Wenn Frauen zugleich auch eher entmutigende Erfahrungen machen als Männer, so könnten dieses Ergebnis einer Neigung zu resignativem Rückzug zugeschrieben werden. Die männlichen Befragten haben signifikant häufiger als die weiblichen unterdrückende Beziehungsformen erlebt, auch hier könnte von „typischen“, nun männlichen Erfahrungen gesprochen werden. Männer neigen nicht so sehr zu resignativem Rückzug, lassen sich nicht so leicht entmutigen und suchen möglicherweise auch aktiv die Auseinandersetzung, den

Kampf mit den Anderen, während Frauen sie vermeiden. Dass derartige geschlechtsspezifische Eigenschaften zutreffen (können), kann hier in Unkenntnis der geschlechtsspezifischen Entwicklungsbedingungen¹⁸¹ des Einzelfalls nicht geklärt werden. Eine Interpretation jenseits der Spekulation kann jedoch mittels der Ergebnisse der an die Lehramtstudenten gerichteten *direkten* Frage nach ihrem „Verhältnis zu ihren Lehrern“ erreicht werden. Zur Veranschaulichung ist die entsprechende Abbildung 18 hier noch einmal eingefügt.

Abb. 23:

Verhältnis zu Lehrern nach Geschlecht (n = 1016, missing cases: 46) (C = .15230; Chi² = 30.4177021; df = 4; p = .00000; sig.)



Die Anteile der männlichen und weiblichen Befragten in dem Segment „Vorwiegend positive Beziehungen“ zu ihren Lehrern gehabt zu haben, liegen etwas über und etwas unter der 50 %-Marke. Die Differenzierung, zu „manchen ausgesprochen gute Beziehungen“ gehabt zu haben, weist für beide Geschlechter Anteile um die 40 %-Marke aus und validiert das erste Segment. „Vorwiegend negative Beziehungen“ gehabt zu haben, geben weniger als 2 % der männlichen und (!) der weiblichen Befragten an. Auch für die Indifferenz, d. h. „so gut wie gar keine Beziehungen“ gehabt zu haben, werden annähernd gleiche Anteile um die 11 %- (weiblich) und 13

¹⁸¹ Die gesellschaftlich bereit gehaltenen Zuschreibungen an die Geschlechter und die aus diesen Bedingungen entstehende Beziehungsdynamik kann hier nicht expliziert werden. Ausgewählte tiefenpsychologisch relevante Aspekte zum „Geschlechterdialog“ sind dargestellt in Reimer 2001.

%-Marke (männlich) verzeichnet. Aus diesem homogenen Bild der Übereinstimmungen zwischen den Geschlechtern fallen die Anteile im differenzierenden Segment „zu manchen sehr gespannte Beziehungen“ heraus. Der Anteil der männlichen Befragten liegt bei 0 %- und der der weiblichen bei 25 %-Punkten.

Diese Verteilung der Anteile zwischen den weiblichen und den männlichen Befragten weicht signifikant von einer zufälligen ab. Im Vergleich zu den in im projektiven Verfahren erhobenen Beziehungserfahrungen entsteht ein offensichtlicher Widerspruch. Während dort – nicht nach Geschlechtern getrennt – eine signifikante Verteilung von etwa 60 %-Punkten nicht-kooperativer und etwa 40 %-Punkten kooperativer Beziehungsformen ermittelt wurde, geben hier weniger als 2 % der Befragten an, vorwiegend negative Beziehungen erfahren zu haben. Die männlichen Befragten haben signifikant häufiger als die weiblichen unterdrückende Erfahrungen, sie verleugnen allerdings, sowohl negative als auch gespannte Beziehungen zu manchen Lehrern gehabt zu haben. Zwar verleugnen auch die weiblichen Befragten die nicht-kooperativen Beziehungserfahrungen, sie differenzieren dann allerdings und geben an, „zu manchen (Lehrern) sehr gespannte Beziehungen“ gehabt zu haben. Möglicherweise ist der selbst-reflexive Zugang zu den Beziehungserfahrungen bei den weiblichen Befragten offener als bei den männlichen. Hier könnte auch die von den weiblichen Lehramtsstudenten signifikant häufiger erlebte Entmutigung ihre Entsprechung finden. Bei den männlichen Befragten sind die signifikant häufiger erlebten Erfahrungen der Unterdrückung, Demütigung, Reglementierung und Herausforderung offensichtlich nicht bewusst zugänglich. Diese Beziehungsformen sind – in der asymmetrischen Beziehungskonfiguration in der Schule – assoziiert mit der eigenen Unterlegenheit. Sie könnte daher die – hier einmal unterstellte – geschlechtsspezifische Selbstwertkonzeption, die von der Gesellschaft dem männlichen Geschlecht zugeschrieben wird, in Frage stellen. In Frage gestellt würde nämlich die mit Überlegenheit assoziierte „Stärke“ des männlichen Geschlechts. Vor hier aus betrachtet könnte die Entmutigung bei den weiblichen Befragten auf die Vermeidung von Auseinandersetzungen und auf die Akzeptanz von – gesellschaftlich erwünschter – Unterlegenheit zurückgeführt werden.

In der Gesamtbetrachtung stehen bei beiden Geschlechtern die in der Abbildung 18 dargestellten überrepräsentierten positiven und die unterrepräsentierten negativen

Beziehungserfahrungen in einem auffälligen Widerspruch zu den Ergebnissen, die – im projektiven Verfahren erhoben (!) – für die verdichteten prototypischen Erfahrungen ermittelt wurden. Dieses Missverhältnis validiert das in der tiefenpsychologisch fundierten Forschung und im interdisziplinären updating gesicherte Phänomen der Verschiebung und Verdrängung negativer Gefühlszustände aus dem Bewusstsein.

20.6 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der direkten Befragung der Lehramtsstudenten nach ihrem „Verhältnis zu Lehrern“ und den Ergebnissen, der im projektiven Verfahren erhobenen Erinnerungen an die Schulzeit lässt sich besonders gut mit der tiefenpsychologisch fundierten Dynamik unbewusster Organisationsprozesse erklären. Wenn unterstellt werden kann, dass im projektiven Verfahren die Befragten solche Erinnerungen mitteilen, die für *sie* (und nicht primär für den Forscher) bedeutungsvoll sind, muss auch konzidiert werden, dass die in diesen mitgeteilten Erinnerungen erlebten Beziehungserfahrungen Teil ihrer Lebensgeschichte sind. Sie müssen als Repräsentationen von Lehramtsstudenten anerkannt werden, welche in deren Wahrnehmung, Antizipationen und die zu entwickelnden berufsspezifischen Handlungskonzeptionen eingehen. Da nun aber die erinnerten Beziehungsepisoden einen signifikant höheren Anteil demütigender, ablehnender, entmutigender und unterdrückender und einen geringeren Anteil zuwendender und anerkennender Erfahrungen ausweisen, ist zu erwarten, dass die nicht auf der Bewusstseinssebene zugänglichen beschämenden und erniedrigenden Teile der Schulgeschichte in ihrer verunsichernden und zu Notlösungen führenden Dynamik erhalten bleiben. Es ist zu bedenken, dass die Erfahrungen der Ablehnung, der Unterdrückung und der Entmutigung dreizehn Lebensjahre umfasst. Weder der Grundschulbereich noch die Erprobungsstufen – beim Eintritt in die weiterführenden Schulformen (!) – bilden eine Ausnahme. Von der Grundschule bis zum Abitur bleiben die Anteile für die Ablehnung, Unterdrückung und Entmutigung mit relativ hohen Werten stabil. Die geringeren Anteile und die breite Streuung der mit Anerkennung, Verständigung und Zuwendung assoziierten Beziehungserfahrungen lassen die Annahme zu, dass diese Erfahrungen nicht als verlässliche, sondern als

zufällige zu erwarten sind. Sie sind ein zwischen dem Anspruch pädagogischer Zielsetzungen und der erfahrenen Wirklichkeit von dreizehn Schuljahren *oszillierender* Faktor. Das Oszillieren ist im tiefenpsychologischen Kontext ein Synonym für das freie Vagabundieren, und die Voraussetzung für einen solchen Zustand ist der Mangel verlässlicher zuwendender Beziehungserfahrungen. Die ausgewerteten annähernd 2900 „Schulerinnerungen“ sind zu über 70 % Erinnerungen an Beziehungsepisoden mit einzelnen Lehrern, und sie werden *spontan* mit einem signifikant höheren Anteil als ablehnende und zurückweisende abgerufen. In der Sozialisationsinstanz Schule mangelt es offensichtlich an einem Beziehungsgefüge, innerhalb dessen entwicklungsfördernde Beziehungsformen der Verständigung, der Zuwendung und damit des „Lernens“ nicht nur als zufällige, sondern als verlässliche erwartet und entfaltet werden können.

21. Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung von vor- und unbewusst organisierten Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern stellen den Ertrag der in der jüngeren Vergangenheit entwickelten schulpädagogischen Konzeptionen in Frage. Besonders hervorgehoben sei an dieser Stelle noch einmal, dass keinem Lehrer, keiner Schule, noch den an den Aus- und Fortbildungsordnungen für Lehrer Beteiligten unterstellt wird, eine Konzeption der Schule zu intendieren, die das heranwachsende Kind und den Jugendlichen resignieren lassen, entmutigen und die Genese aggressiver Potenziale begünstigt. Wenn nun aber die in der vorliegenden Studie untersuchten spontanen Erinnerungen an die Schulzeit entweder mit ambivalenten erhebenden Gefühlen oder mit demütigenden und unterdrückenden und nur in der nachrangigen Streuung mit Beziehungserfahrungen der Zuwendung und Verständigung assoziiert sind, stehen die in bester Absicht entwickelten Konzeptualisierungen der Schulpädagogik auf dem Prüfstand. Wenn es um die asymmetrische Beziehungskonfiguration geht, stehen in Theorie und Praxis pädagogischer Konzeptualisierungen die „one-way-Modelle“ zur Verfügung, innerhalb derer das zu erziehende Kind zwar in bester Absicht, aber gleichwohl zum „pädagogischen Objekt“ mutiert.¹⁸² Die Ebene der Intersubjektivität mit ihren Implikationen wird dabei verfehlt. Mit dem Vorhaben, die vorgelegten Ergebnisse der Untersuchung im Rahmen der tiefenpsychologisch fundierten Theorie der Intersubjektivität¹⁸³ zu interpretieren, soll ein Beitrag zur Klärung der Frage nach den Bedingungen, unter denen die ungewollten Beziehungsformen entstehen, geleistet werden.

21.1 Die dialektische Spannung zwischen den Grundbedürfnissen nach Bindung, Exploration und Assertion

Wenn von den spontan abgerufenen „Erinnerungen an die Schule“ (n = 2874) ein Anteil von annähernd drei Viertel Beziehungsepisoden mit dem einzelnen Lehrer

¹⁸² vgl. die Ausführungen in Kapitel 1

¹⁸³ Ich stütze mich hier auf in den Kapiteln 10 – 13 dokumentierten Ergebnisse der neueren tiefenpsychologisch fundierten Forschung, die zur Generierung der Theorie der Intersubjektivität geführt haben.

ausweist, kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrer in der psychischen Organisation des Kindes/Schülers die Funktion einer sekundären Bindungsfigur einnimmt. Neuere Untersuchungen über die Grundbedürfnisse validieren deren hierarchische Ordnung, die sich auch aus den vom Lebensalter abhängigen Phasen erklärt.¹⁸⁴ Dabei nimmt das Bindungsbedürfnis nicht nur eine führende Position in der Hierarchie ein, ihm muss vielmehr eine bislang unterschätzte Bedeutung zuerkannt werden, die außerhalb der tiefenpsychologisch fundierten Forschung noch nicht angemessen rezipiert wird. Die herausragende Bedeutung des Bedürfnisses nach Bindung und Zugehörigkeit konnte auf der Grundlage eines weiteren Befundes validiert werden: es zeigte sich nämlich, dass die basalen Bedürfnisse nicht nur hierarchisch geordnet sind, sondern in einer dialektischen Spannung zueinander stehen. Deren Dynamik wird in der Konzeptualisierung der interagierenden „motivationalen Systeme“ (Lichtenberg et al. 2000) erfasst. Die Bedürfnisse nach Bindung, Zuwendung, Verständigung und Zugehörigkeit einerseits und nach Exploration, Assertion und Aversion andererseits stehen in einer besonders sensitiven Spannung zueinander. Der „Zusammenbruch“ der dialektischen Spannung der zuweilen miteinander konkurrierenden Bedürfnisse droht dann, wenn das explorierende, nach Selbstbehauptung und/oder Rückzug strebende Kind der Zuwendung, des Schutzes vonseiten der Beziehungsfigur nicht mehr sicher sein kann. Der Entzug der Zuwendung, die Isolierung und Entsolidarisierung, destabilisiert die übrigen motivationalen Systeme. Deren Entwicklung ist *grundsätzlich abhängig* von der Qualität der erfahrenen Zuwendung, d. h. von dem impliziten Wissen einer verfügbaren „Sicherheitsbasis“. Die Bindungsforschung hat in zahlreichen Studien eine signifikante Korrelation zwischen den Bindungsmustern, dem Explorationsverhalten sowie der Entwicklung hin zu einem reflexiven Selbst sichern können.¹⁸⁵ Schambesetzte, d. h. von den Anderen trennende demütigende und unterdrückende Beziehungserfahrungen blockieren nicht nur die Entwicklung von Explorationsfähigkeit und –freude. Die mit den trennenden Gefühlen assoziierten Erfahrungen werden in eine emotionale Heuristik übersetzt, in der das innere Bild eines fragilen und zugleich nicht schützenswerten Selbst aufgehoben ist. Eine emotionale Wertebilanz könnte dann so aussehen, dass die überlebensnotwendigen

¹⁸⁴ So kann z. B. das Grundbedürfnis des Erwachsenen nach Sexualität deutlich von dem dem Bindungsbedürfnis zugehörigen Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes diskriminiert werden (vgl. Heisterkamp 2001; Lichtenberg et al. 2000)

¹⁸⁵ vgl. die einschlägigen Befunde in Kapitel 12

Erfahrungen von erfolgreicher Exploration, Selbstbehauptung und auch Rückzug nur um den Preis der Schutzlosigkeit möglich sind. Um einer solchen Bedrohung zu entgehen, kommt es – in Abhängigkeit von den lebensstiltypischen Modi – zur Unterwerfung oder zum Angriff. Die hohen Anteile der spontan erinnerten ablehnenden, isolierenden und unterdrückenden Beziehungserfahrungen der befragten Lehramtsstudenten lassen auf den Kampf um die Assertion zwischen dem Lehrer und dem/den Schüler(n) schließen. Dieser Kampf, von dem das „Unterrichten“ überlagert ist, weist dem Lehrer die Rolle des „Dompteurs“ (vgl. Teckentrupp 1990) zu. In der Wahrnehmung der Beteiligten, der Beobachtung durch Dritte und in wissenschaftlich legitimierten Konstrukten handelt es sich um die hinlänglich bekannte „ubiquitäre Aggression“ (der Schüler) oder auch – als „mildere“ Variante – um den „normalen“ Generationenkonflikt. Letzterer wird häufig mit dem Abhängigkeits–Autonomie–Modell „erklärt“. Sowohl diese Konzeptualisierung als auch die der hereditär gegebenen Aggression müssen als Anachronismen bezeichnet werden. Den neueren Forschungsergebnissen folgend besteht in den einschlägigen Theorien und den pädagogisch–psychologischen Praxisfeldern über die Genese des so genannten aggressiven Potenzials eine folgenschwere Konfusion. Die im interdisziplinären updating gewonnenen Befunde validieren das aversive System als ein *reaktives* und die beobachtbare menschliche Aggression als *Folge* von erlittener Entsolidarisierung und Desidentifikation. Das Narrativ der spontanen Erinnerung an „die Schule“ erzählt von der vom ersten Schuljahr an erlittenen Ablehnung, Zurückweisung, Isolierung, von unsicheren, depressiven und aggressiven Gefühlen. Es muss daher konstatiert werden, dass das „Lernen“ in der Schule hochgradig kontaminiert ist mit dem Verlust von Zuwendung, Verständigung und dem Mangel an Sicherheit darüber, als Subjekt unter Subjekten „anerkannt“¹⁸⁶ und schützenswert zu sein. Das „Lernen“ in der Schule begünstigt systematisch die Dynamik, die zu einem fragilen Selbst führt, welches nicht ungehindert über seine „Wissensbestände“ verfügen und sie re–kategorisieren kann. Es ist zu bedenken, dass auch die deklarativen Wissensbestände, sowohl die sicher verfügbaren als auch die fragmentierten, in Abhängigkeit von den „Kontextfaktoren“ repräsentiert sind. Die tiefenpsychologisch fundierte Säuglings– und Kleinkindforschung, die Hirnforschung und die neuere Gedächtnisforschung validieren als den entscheidenden inneren Kontextfaktor von Repräsentationen den *emotionalen*

¹⁸⁶ Hier wird auf die von Benjamin (1993) entwickelte Kategorie der „gegenseitigen Anerkennung“ Bezug genommen (vgl. die Ausführungen in Kapitel 12.4)

Zustand im Verlauf der Enkodierung. Repräsentiert werden, so kann angenommen werden, der Verlauf der intersubjektiv gestalteten Abstimmungsvorgänge, d. h. der normalpsychologischen Prozesse des „matching, mismatching“ und der „acts of repair“. Aus diesem Ergebnis kann geschlossen werden, dass es keine Selbstrepräsentanz ohne die Repräsentanz des Anderen gibt.¹⁸⁷ Daher sind die unterschiedlichen „Rollen“ der erfahrenen Beziehungskonfigurationen mit oft überraschender Präzision verfügbar. Das gilt sowohl für Konfigurationen, die durch gegenseitige Anerkennung als auch für solche, die durch die Täter–Opfer–Konstellation ausgezeichnet sind. Wenn nun die im Verlauf von dreizehn Schuljahren angeeigneten impliziten und vollständigen und unvollständigen deklarativen „Wissensbestände“¹⁸⁸ von Lehramtsstudenten überwiegend mit Täter–Opfer–Beziehungen kontaminiert sind, ist zu erwarten, dass der künftige Rollenwechsel auf die Seite des „Wissenden“ kaum zu dem Ertrag führen kann, den die „Postulats–Pädagogik“ (Hochheimer 1956) intendiert. Die Vermittlung des Lerngegenstandes i. e. S., d. h. das Unterrichten, schließt die emotionale Heuristik des Lehrers über die Lehrer–Schüler–Beziehung ein; eine Separation ist, wie die neurobiologischen Befunde zeigen, grundsätzlich nicht möglich. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass, so lange eine systematische Implementierung der tiefenpsychologisch fundierten Forschungsergebnisse in die Aus– und Weiterbildung von Lehrern fehlt, die „Wiederkehr“ von solchen Beziehungsformen zu erwarten ist, die zu belastenden Notlösungen auf beiden Seiten führen.

21.2 Die Konstruktion von Notlösungen

Bei der Untersuchung von Beziehungssystemen in der Schule stehen aus der Sicht der tiefenpsychologisch fundierten Theorie der Intersubjektivität die „inner working models“ (Stern 1995) der Akteure im Mittelpunkt des Interesses. Sowohl deren Asymmetrie als auch die Funktion des Lehrers als sekundäre Bindungsfigur erlauben, das „inner working model“ des Schülers zunächst zu vernachlässigen und das des Lehrers zu focussieren. Darüber hinaus erscheint die Annahme zulässig zu

¹⁸⁷ vgl. Kapitel 10

¹⁸⁸ Es kann alltäglich beobachtet werden, dass in den unterschiedlichsten Lebenszusammenhängen durch alle Altersgruppen hindurch die Verfügbarkeit oder Nicht–Verfügbarkeit von deklarativem Wissen mit der Erinnerung an „den“ Lehrer assoziiert ist, der entweder die geforderte „Leistung“ anerkannte, sie nicht anerkannte „wolle“ oder die unzulängliche Leistung ambivalent kommentierte.

sein, dass die künftigen Lehrer nicht mit dem für ihre berufliche Tätigkeit zur Verfügung stehenden „state of the art“ versorgt werden. Diese Vermutung ist gestützt zum einen auf die explizit für die Schulpädagogik gültige widerständige Rezeption der tiefenpsychologisch fundierten Forschung. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass sich innerhalb der tiefenpsychologisch fundierten Theoriebildung derzeit ein Paradigmenwechsel vollzieht, so dass die neueren theoretisch gefassten Kategorien noch nicht hinreichend sicher in die sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen implementiert werden können.¹⁸⁹ Es bleibt dem „inneren Arbeitsmodell“ von künftigen Lehrern überlassen, jenseits der „angebotenen“ Studieninhalte Konzeptionen zu entwickeln, die die Stabilität ihrer Selbstrepräsentanz und damit ihre berufliche Handlungsfähigkeit sichern. Hier ist nun zu berücksichtigen, dass im Prozess der Genese berufsspezifischer Handlungsstrategien künftiger Lehrer die nicht zu umgehende, weil unbewusst verlaufende Aktivierung von Repräsentationen, die mit dem Kontextfaktor „Schule“ und dem Kontextfaktor der dort einst erfahrenen emotionalen Zustände korreliert sind, die entscheidende Größe bilden. In Ermangelung verfügbarer adäquater Theorien und deren selbstreflexiver Aneignung können die nicht in die Selbst-Konzeption integrierten emotionalen Zustände auch nicht sprachlich symbolisiert werden, sie gehen, wie Machleidt (1998) ausführt, „keine Verbindung mit den Begriffsneuronen ein.“ Durch die Prozesse des implizit-prozeduralen oder des dynamischen Unbewussten gesteuert, werden die dissoziierten Repräsentationen, die nicht als Prozesseinheiten repräsentierten Erfahrungen, vermittels der universell verfügbaren archetypischen Konfigurationen *aufgefüllt*. Derart konstruierte Notlösungen sind manifest in Konzeptionen der positiv oder negativ besetzten „Natur“ des Kindes. Dem „Lust-Unlust-Modell“ folgend bedarf jenes Kind entweder der Reglementierung und Disziplinierung oder ihm wird eine generalisierte und dann überbürdende Empathie zuteil. Nicht selten begibt sich der Lehrer damit in die ihn schützende Illusion seiner „Neutralität“, die in dem pädagogischen Konzept der „Gerechtigkeit“ aufgehoben ist. Dass derartige Hilfskonstruktionen mit den aus den Beziehungserfahrungen (!) gebildeten unbewussten Selbstanteilen amalgamiert sind, wurde am Beispiel der „psychoanalytischen Mythologie“ (in Kapitel 8) expliziert. Dort

¹⁸⁹ In der Oberstufe der Gymnasien wird z. B. im Kurs „Pädagogik“ in der Regel das psychoanalytische Instanzenmodell, dessen Dynamik mit den sich antagonistisch zueinander verhaltenden Triebkräften erklärt wird, vermittelt. Hier wären einerseits die fachlich ausgewiesenen Fortbildungsangebote für Lehrer als auch andererseits die einschlägigen Lehrbücher für Schüler zu überprüfen.

konnte auch gezeigt werden, dass die „mythologischen Typen“ ein Produkt der historisch bedingten und tradierten Verleugnung des basalen Bedürfnisses nach Zuwendung, Zugehörigkeit, Schutz und Trost sind. Wenn künftige Lehrer ihre eigenen, durch ihre Lehrer verletzten Bedürfnisse nach Zuwendung und Zugehörigkeit nicht in einen diesen Wirkungszusammenhang erfassende symbolisierte Form transformieren können, ist auch die metakognitive Re-Kategorisierung jener schambesetzten Erfahrungen nicht möglich. Sie sind genötigt, Konzeptionen zu entwickeln, in denen die Möglichkeit gegenseitiger „Anerkennung“ und Verständigung nicht hinreichend entwickelt werden können.

21.3 „Das Unbewusste“ in den Schulerinnerungen

Erinnerungen werden von der neueren Gedächtnisforschung als „unbewußt/bewußt gefühltes Erinnern“ (Machleidt 1998, 476) kategorisiert. Das transkribierte Narrativ der spontan abgerufenen Schulerinnerung bildet den „kognitiven bewussten Pol“ (a. a. O.), und die *während des Vorgangs der Erinnerung* aktivierten Gefühle sind das „Produkt“ des epigenetisch bedingten vor- und unbewussten Prozesses psychischer Organisation. Die Erinnerung wird nicht als statisches Bild verstanden, in ihr sind vielmehr „*symbolisch ... alle vorausgegangenen, vergessenen und nicht mehr bewussten Erlebnisse*“ (Machleidt a. a. O. 471; Hervorhebung: G. R.) aufgehoben. Sie geht aus der Repräsentation von Erfahrungen mit einander ähnlichem emotionalen Grundtonus hervor. Erinnerungen bilden m. a. W. die „intrapyschische(n) Saldi von Beziehungserfahrungen“ (Beebe 1986; Köhler 1998), welche durch ihre vor- und unbewusst enkodierte „emotionale Kennung“ ausgezeichnet sind. Das der Erinnerung zugängliche Narrativ gilt daher nur als der „kleinere Teil“ erlebter Episoden: „Der weitaus größere Teil bleibt ‚subliminal‘ bzw. unbewußt, trägt aber zur Kohärenz des Gesamterlebnisses bei ...“ (Machleidt a. a. O., 478).¹⁹⁰ Gestützt auf die im interdisziplinären updating gesicherten Ergebnisse der tiefenpsychologisch fundierten Gedächtnisforschung kann daher angenommen werden, dass die spontan abgerufenen Schulerinnerungen die unbewusste Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung symbolisieren. Der unbewusst verlaufenden Organisation von Erfahrungen und der ebenso unbewusst verlaufenden

¹⁹⁰ vgl. auch die von Mertens 1998 referierten Ergebnisse der Forschungen zur subliminalen Wahrnehmung in Kapitel 13

Aktivierung des emotionalen Grundtonus wird im Spektrum zwischen der neueren Gedächtnisforschung, der Kognitionspsychologie, Neurowissenschaften, Säuglings- und Kleinkindforschung und der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapieforschung Gültigkeit als „normalpsychologischer“ Vorgang zuerkannt. Im biologischen Programm angelegt, muss sie als ein unhintergehbare Modus, in der Begrifflichkeit Jungs, als Anatomie der Psyche anerkannt werden. Erfahrungen werden – wie die Pionierarbeiten des infant research zeigen konnten – als Prozesseinheiten repräsentiert. Repräsentiert wird dabei die sensomotorisch–affektiv–kognitive Verlaufskontur zwischen den Prozessen des „matching, mismatching“ und der „acts of repair“. Die Repräsentation, in der die in Bruchteilen von Sekunden unbewusst gesteuerten Mikro–Prozesse von Abstimmungen und Fehl Abstimmungen aufgehoben sind, ist daher notwendigerweise ausgezeichnet durch Muster von Körperempfindungen wie „Tonfall, Gesichtsausdruck, Gesten“ (vgl. Lichtenberg et al. 2000, 46), so dass von einer „verkörperten (embodied) Erinnerung“ (Leuzinger–Bohleber et al. 1998) gesprochen werden kann. Aus den im emotionalen Kern einander ähnlichen Erfahrungen geht das zur Antizipation notwendige (!) „scheme–of–being–with–another–in–a–certain–way“ (Stern 1996) hervor. Mit hier zu vernachlässigenden geringfügig unterschiedlichen Akzentuierungen werden solche „Schemata“ in der einschlägigen Literatur synonym als „Modellszenen (Lichtenberg 1991 a, 2000), Prototypen (Beebe et al. 1997) oder „Representations of Interactions that have been **G**eneralized“ (RIGs) (Stern 1992) bezeichnet. Der emotionale Zustand, der das entscheidende Enkodierungsmedium prototypischer Erfahrungen bildet, steht in enger Affinität zum Unbewussten. Dieser Zusammenhang ist zurückzuführen auf die im biologischen „Programm“ angelegte Spezifik der Emotionen. Die beziehungsregulierende Funktion der Emotionen verläuft *avermal und unbewusst*, d. h. die emotionalen Botschaften werden vom Anderen unbewusst verstanden und ebenso unbewusst beantwortet. Aus dieser spezifischen Funktion ergibt sich, dass die Dynamik, m. a. W. der „Sinn“ der im intersubjektiven Feld entstehenden emotionalen Botschaften grundsätzlich erst nachträglich erschlossen werden kann. Die Vollständigkeit oder die Fragmentierung der Enkodierung und der Zugang bzw. der Abruf von Prozesseinheiten sind abhängig von den Parametern des Erregungsniveaus, des emotionalen Zustandes, durch den der Verlauf der Beziehungsepisode gekennzeichnet ist. Hohe Anteile von negativen Gefühlen im Verlauf von Prozessen des „matching, mismatching“ und vergebliche Versuche der

„acts of repair“ führen zu „Sollbruchstellen“ (Leuschner et al. 1998) der Prozesseinheiten. Aus den durch negative Gefühle ausgezeichneten (fragmentierten) Repräsentationen resultiert ein implizites Wissen eines fehlenden „knowing how“. Die verunsichernde, nicht verstandene Verwirrung der einst erlebten Episode(n) blockiert die metakognitive Re-Kategorisierung, die die Adaption an die neue Situationen ermöglichen könnte; in der abgerufenen Repräsentation wird vielmehr jene Verwirrung wieder virulent. Diese, im interdisziplinären updating gesicherten Forschungsergebnisse lassen die Annahme zu, dass die prototypischen Erfahrungen der Ablehnung, der Unterdrückung und der Entmutigung der Lehramtsstudenten zu einem generalisierten implizit-prozeduralen „Wissen“ über „die“ Lehrer-Schüler-Beziehungen führt. Die in der Neuro-Psychiatrie gebildete Metapher von den „Großmutterneuronen“, welche besagt, dass das generalisierte „Damals“ in Situationen, die mit jenem emotionalen Kern übereinstimmen, aktiviert wird (vgl. Machleidt 1998, 474), gilt auch für die generalisierte Lehrer-Schüler-Beziehung. Im Bereich der fließenden Grenze zwischen dem Vorbewussten und dem dynamischen Unbewussten werden in actu – in der Situation mit Kontextfaktoren, die der „damaligen“ ähnlich sind – die Repräsentationen aktiviert, die durch konditionierte Affektunterdrückung und –vermeidung gekennzeichnet sind. Die automatisierte Affektunterdrückung und –vermeidung ist als Teil einer „erfolgreichen“ Organisation verfügbar. Sie lässt die seelischen Verletzungen von beschämenden, demütigenden, isolierenden Erfahrungen, denen die befragten Lehramtsstudenten als Schüler von der ersten Klasse bis in die Stufe 13 hinein ausgesetzt waren, vor- und unbewusst werden. Dieses Unbewusste weist keine Affinität zum Unbewussten der psychoanalytischen Metatheorie auf. Es ist zwar als das „real Psychische“ anzuerkennen, weil es handlungsleitend wirksam ist (!), gleichwohl wird ihm keine Heredität zerstörerischen Potenzials unterstellt. Wie gezeigt werden konnte, geht jene Freudsche Konstruktion der angeborenen und dominanten Destruktion in einer animistisch-mythologischen Denkfigur auf. Das im Rahmen der tiefenpsychologisch fundierten Theorie der Intersubjektivität konzeptualisierte dynamische Unbewusste setzt die manifesten Beziehungserfahrungen des Individuums voraus. Das „Unverstandene“, die Repräsentationen mit negativem Gefühlskern, wird mittels archetypisch-mythologischer Bilder ergänzt, d. h. zu „verstehen“ versucht. Das Amalgam aus dem Unverstandenen und der Glättung der Sollbruchstellen durch Archetypen geht schließlich als „erfolgreiche“ coping-Strategie in die

Handlungsmuster ein. Die archetypischen Hilfskonstrukte werden aber nicht als solche erkannt, es wird ihnen vielmehr konkretistisch, so wie den mythologischen Typen Eros und Tanathos, Wirklichkeit und Wahrheit zuerkannt. In der asymmetrischen pädagogischen Beziehung greift dann der Mythos von der „guten“ oder der „triebhaft–zerstörerischen Natur“ des Kindes. So können die repressiven, die von erstickender und lähmender Empathie oder die von Indifferenz¹⁹¹ gekennzeichneten Beziehungssysteme in der Schule nicht „aufgeklärt“ werden. Lehrer mit den im interdisziplinären updating gewonnen Forschungsergebnissen über die Funktionen der vor– und unbewussten Organisation von Beziehungserfahrungen vertraut zu machen, kann als ein lohnenswertes Unterfangen Gültigkeit beanspruchen.

¹⁹¹ Die erfahrene Indifferenz bedeutungsvoller Anderer ist mit dem verletzten Bedürfnis nach Bindung, Anerkennung und Zuwendung und mit Scham– und Schuldgefühlen assoziiert. Kapfhammer führt dazu aus: Es „besteht ein wichtiger Unterschied zwischen dem Gefühl, etwas Falsches getan zu haben, und dem Gefühl der persönlichen Bedeutungslosigkeit. ... Das Gefühl, als Individuum unbedeutend ... zu sein, ist unerträglich, muß geleugnet werden. Diese Vorstellung wird durch die Überzeugung ersetzt, etwas Böses sei einem bewußt widerfahren, ... Gefühle der persönlichen Beschämung werden in solche einer vermeintlich berechtigten Schuldzuweisung nach außen verwandelt.“ (Kapfhammer 2001, 488) Die Indifferenz in der Lehrer–Schüler–Beziehung ist manifest in dem von Richter (1972) aufgezeigten „zeittypischen Grundkonflikt“, in dem der Lehrer nur noch als „Agent“ tätig wird, m. a. W. „neutral“ sein soll (vgl. Kap. 2.2 und 2.3).

22. Zusammenfassung

Das Ergebnis der durchgeführten Untersuchung zur unbewussten Dimension in der Lehrer–Schüler–Beziehung stützt die vermutete Koinzidenz zwischen der expliziten Konzeptualisierung des Kindes in der psychoanalytischen Triblehre und den impliziten Konzeptualisierungen des Kindes pädagogischer Provenienz. Hier wie dort wird von einem Modell psychischer Entwicklung ausgegangen, welches der nicht mehr haltbaren erkenntnis– und wissenschaftstheoretischen Tradition folgend die Psyche als Monade voraussetzt. Dieses Konstrukt kann das im interdisziplinären Dialog gewonnene Ergebnis von der epigenetisch verankerten *primären Intersubjektivität* nicht erfassen. Die Konzeptualisierung der Intersubjektivität sieht die psychische Entwicklung eingebettet in ein relationales System „zweier oder mehrerer subjektiver Welten“ (Orange et al. 2001), m. a. W. ist Entwicklung, die Konstituierung der „subjektiven Welt“, unumgebar abhängig von den *Beziehungserfahrungen*. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass das monadologische Modell mit immanenter Logik mechanistische Handlungskonzeptionen hervorbringt, in denen von der Notwendigkeit eines Einwirkens *auf* das zu erziehende Kind ausgegangen wird. In diesem Konstrukt ist das Kind zum pädagogischen Objekt mutiert, dessen Entwicklung außerhalb der intersubjektiv organisierten Beziehungssysteme verortet ist. Das durch die spezifische Subjekt–Subjekt–Konstellation „Lehrer–mit–Schüler“¹⁹² definierte Beziehungssystem wird zu negieren versucht, indem die erwachsene Bezugsperson von der Illusion ausgeht, sich der Dyade entziehen zu können. An die Stelle der verleugneten Intersubjektivität tritt die imaginierte Subjek–Objekt–Separierung. Damit wird die Ausblendung der Beteiligung der erwachsenen Bezugspersonen an den in der Schule entstehenden Beziehungsformen abgesichert. Der separierende Subjekt–Objekt–Focus führt zu einem inneren Bild von dem Objekt, und die Lücke, die durch die fehlende Grundlage der Intersubjektivität entsteht, wird durch explizite und implizite Konzeptionen über „das Kind“ ergänzt. Lücken innerer Bilder werden, so zeigen die im interdisziplinären Dialog abgesicherten Befunde der Tiefenpsychologie,

¹⁹² Ebenso wenig wie aus der Sicht der tiefenpsychologisch fundierten Theorie der Intersubjektivität von *dem* Säugling oder *dem* Kind gesprochen werden kann, sondern immer nur von dem Beziehungssystem „Mutter–mit–Kind“ (vgl. 10.2 und 11.5.1), sind Schüler und Lehrer definiert durch den jeweils „Anderen“.

vermittels archetypischer Konfigurationen ergänzt, die einem Konstrukt über die „Natur“ des Objekts entsprechen. In der psychoanalytischen Metatheorie ist diese Natur ausgezeichnet durch die „noch“ mangelnde Sublimierung der Triebhaftigkeit des Kindes, in pädagogischen Konzeptualisierungen kann ein Oszillieren zwischen der defizitären oder der vollkommenen Natur des Kindes verzeichnet werden. Erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch erweisen sich sowohl das Konstrukt von der Psyche als Monade als auch jenes von der triebhaften, der defizitären oder der vollkommenen „Natur“ des Kindes (des Menschen) als Anachronismen. Das monadologische Modell blendet die Abhängigkeit jeglicher Erkenntnis von den aus (Beziehungs-)Erfahrungen resultierenden „subjektiven Strukturen“ aus. Es suggeriert vielmehr die Möglichkeit „objektiver“ Erkenntnis, sofern den Prädiktionen des verkürzten cartesischen Wissenschaftsideals gefolgt wird. Es konnte aber gezeigt werden, dass das Konstrukt von der Natur des Kindes (des Menschen) sowie das Konstrukt von der Heredität der Triebe aus den unverstandenen Erfahrungen historisch bedingter, zeittypischer, in den Gesellschaften strukturell verankerter „Wissensbestände“ hervorgegangen ist. Den Paradigmenwechsel, den die Befunde über die primäre Intersubjektivität mit ihren weit reichenden Implikationen herbeigeführt haben, für die entwicklungspsychologisch kaum zu unterschätzende Lehrer-Schüler-Beziehung nicht zu nutzen, schreibt den status quo fest. Dieser status quo, repräsentiert durch die vorliegenden Ergebnisse der Befragung, unterscheidet sich nur geringfügig vom status quo ante der Lehrer-Schüler-Beziehung zu Zeiten der Schwarzen Pädagogik. Der hohe Anteil der spontan abgerufenen Erinnerungen an unterdrückende, demütigende, reglementierende und isolierende Erfahrungen in der Schule verweist aus tiefenpsychologischer Sicht auf eine kollektiv geteilte – teilweise auch wissenschaftlich legitimierte – Übereinkunft darüber, dass auf das heranwachsende triebhafte / unwillige Kind einzuwirken sei, um vorgeblich effektive Lernerfolge zu erreichen.

Die Ergebnisse der Untersuchung stehen aber auch in enger Affinität zur kollektiv verbreiteten Abwertung des Berufsstandes der Lehrer. Sie bewegt sich zwischen mangelnder Wertschätzung bis hin zur Verachtung, dem Vorwurf der Unfähigkeit, zu versagen und last but not least, „ungerecht“ zu sein und den Schüler – bezogen auf seine deklarativen Wissensbestände (!) – nicht zu „verstehen“. Es kann kaum noch übersehen werden, dass in einem derartigen kollektiven Bild vom „Versagen“ der Lehrer die Verdichtung von erlittenen seelischen Verletzungen in der Schulzeit

virulent ist. Dieses kollektive Bild koinzidiert mit den spontan abgerufenen „Erinnerungen“ von Lehramtsstudenten an ihre eigene Schulzeit (!). Dass „Erinnerungen“/Repräsentationen die epigenetisch gesicherte „sinnvolle“ Basis für Antizipation und Adaption bilden *und* zugleich unbewusst wirksam sind, ist innerhalb der einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen hinreichend sicher belegt und unstrittig. Gestützt auf diese Befunde kann daher davon ausgegangen werden, dass künftige Lehrer mit der aus ihrer eigenen Erfahrung resultierenden, unbewusst wirksam werdenden *emotionalen Heuristik* über die Lehrer–Schüler–Beziehung wieder in die Schule zurückkehren. Ihre „damals“ erlernte „erfolgreiche“ Strategie der Affektunterdrückung und –vermeidung ist, daran sei erinnert, automatisiert. Sie ist Teil der um den Komplex „Schule“ gruppierten Repräsentationen mit eben jenen emotionalen Kennungen der Demütigung und Unterdrückung. Die erlernte „erfolgreiche“ Strategie bildet das „knowing how“ der Beziehungsepisoden Lehrer–mit–Schüler. Die unbewusste emotionale Heuristik „schützt“ den Lehrer vor der Berührung¹⁹³ mit den einst selbst erlittenen Demütigungen. Sie wird daher auch nicht mehr in Frage gestellt, wenn in der Zeit zwischen den Erfahrungen als Schüler und dem Wiedereintritt in die Schule nicht ein längerer Prozess der metakognitiven Neu–Interpretation vollzogen werden konnte. So bleiben den künftigen Lehrern – bei der „Rückkehr“ in die Schule – die durch sie selbst wieder produzierten seelischen Verletzungen von Schülern verborgen. Der status quo und der status quo ante gehen ineinander auf. Die nachhaltigen entwicklungspsychologischen Ver–Störungen, die aus den chronisch erlittenen Entmutigungen und Beschämungen hervorgehen, gelangen nicht ins Blickfeld. Diese konditionierte Strategie hat allerdings ihren gesundheitspsychologischen Preis. Zu erwarten sind Stresssymptome, die nicht selten nach längerer Leidenszeit zur vorzeitigen Pensionierung von Lehrern führen.¹⁹⁴ Die sich durch die konditionierte Affektunterdrückung– und vermeidung auszeichnende Dynamik unbewusster Prozesse bleibt insofern ein Unruheherd, als dass beständig die Abspaltung dereinst erlittener seelischer Verletzungen gesichert werden muss. Das Ergebnis der Untersuchung zeugt zwar von einer unzureichenden Professionalität der Lehrer, die von den postulierten Zielsetzungen der Schule weit

¹⁹³ vgl. die Monografie von Heisterkamp über „Heilsame Berührungen“ (1993)

¹⁹⁴ Weber et al. (2004) konstatieren: Die „Frühinvalidität im Lehrerberuf ... (stellt) heute ein gesellschaftliches, volkswirtschaftliches und sozialmedizinisches Problem ersten Ranges dar. ... Sozialmedizinische Untersuchungen belegten in den letzten Jahren die *herausragende Bedeutung psychischer und psychosomatischer Erkrankungen* bei Frühpensionierungen“ (a. a. O., 712; Hervorhebungen G. R.).

entfernt bleiben muss. Zugleich muss aber nachdrücklich konstatiert werden, dass Lehrer nicht dem derzeitigen Forschungsstand entsprechend vorbereitet werden auf das ihre alltägliche Arbeit auszeichnende psychologisch relevante Spannungsfeld, innerhalb dessen die – davon wird hier ausgegangen! – *ungewollten* Beziehungsformen entstehen. Ihnen wird in ihrer Aus- und Weiterbildung kein angemessenes „knowing how“ vermittelt, welches sie befähigen könnte, von der *Wirkungseinheit affektiv-kognitiver Organisationsprozesse* auszugehen. Die immer wieder in Legitimationsnöte geratende „pädagogische Beziehung“ kann und muss abgelöst werden durch Konzeptualisierungen, die von dem im interdisziplinären updating erhobenen Befund ausgehen, wonach Prozesse der Vermittlung deklarativen Wissens die *neuronal verschaltete Wirkungseinheit*, die das Lernen, die Explorationsfreude der Schüler mit den Beziehungserfahrungen mit Lehrern vernetzt, nicht außer Kraft setzen können. Die Lehrer sind jedoch nicht vorbereitet auf die höchst anfälligen Wechselwirkungen zwischen Grundbedürfnissen der Bindung, Zuwendung und Unterstützung einerseits und der Exploration und Assertion andererseits, die beim „Lernen“ in der Schule aktiviert werden. Die Bindungsforschung konnte in zahlreichen (Langzeit-)Studien einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Erfahrungen der Zuwendung, Unterstützung und Anerkennung und dem Explorationsverhalten nachweisen. Das Bindungsverhalten ist nicht zu verwechseln mit der Herstellung eines freundlich-warmen Klimas, die unter den Bedingungen einer kollektiv geteilten Notwendigkeit der Reglementierung des Kindes weiterhin zu Legitimationsnöten führt. Hier werden Lehrer zu ambivalenten Bindungsmustern genötigt, die bei ihnen selbst ein Höchstmaß an Unsicherheit auslösen und gleichwohl Schüler beschämenden Situationen aussetzen, weil sie „Objekte“ und nicht als Subjekte gleicher Güte anerkannt sind. Das wünschenswerte sichere Bindungsmuster ist ausgezeichnet durch die *emotionale Verfügbarkeit und Glaubwürdigkeit* der erwachsenen Bezugsperson. Dieses Bindungsmuster unterscheidet sich sowohl von der generalisierten Empathie wie von der generalisierten Disziplinierung. Lehrer sind, so implizieren die einschlägigen Forschungen zur dialektischen Spannung zwischen Bindungsverhalten und Exploration/Assertion, nach den Eltern die *sekundären Bindungsfiguren*. In der vorliegenden Studie wird dieser Befund validiert durch den herausragend hohen Anteil der Schulerinnerungen, in denen es um Auseinandersetzungen mit dem einzelnen Lehrer geht. Das heranwachsende, explorierende Kind bedarf der seine

Wissensbestände versichernden Zustimmung durch die erwachsene Bezugsperson. Die Selbststabilisierung des Kindes ist in hohem Maße abhängig von dem in der Säuglings- und Kleinkindforschung validierten grundsätzlichen Bedürfnis nach Übereinstimmung, wie es in dem „Kinderspiel“ „Siehst Du das, was ich sehe?“ verdichtet ist. Nicht verstehen zu können, was der Lehrer vermittelt und nicht verstanden werden in dem Versuch, Wissensbestände zum Ausdruck zu bringen, sind für das Kind nicht zu separieren von der als glaubwürdig erfahrbaren Zuwendung oder der verdeckten Ablehnung und/oder Indifferenz. Diese Vorgänge sind immer mit der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung seiner ganzen Person verknüpft. Wird das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung der mangelnden Professionalität von Lehrern zugeschrieben, so lässt diese sich durch die drei folgenden tiefenpsychologisch relevanten Kategorien erfassen: Die fehlende Rückkoppelung der Handlungskonzeptionen mit der Theorie der Intersubjektivität, mit dem Komplex der Wirkungseinheit affektiv-kognitiver Organisationsprozesse, sowie mit dem Zusammenspiel der Grundbedürfnisse, insbesondere zwischen dem Bedürfnis nach Zuwendung und dem nach Exploration/Assertion. Werden über diese fachwissenschaftliche Analyse hinaus die derzeitigen gesellschaftlich produzierten psychosozialen Verwerfungen berücksichtigt, kann nicht übersehen werden, dass die primären Bezugspersonen offensichtlich nicht mehr hinreichend als sichere Bindungsfiguren verfügbar sind. Vor diesem Hintergrund muss konzediert werden, dass Lehrer in ihrer pädagogischen Arbeit, d. h. in der Beziehungsarbeit, die ihnen alltäglich abverlangt wird, bisher nicht gekannten Bedingungen ausgesetzt sind. Sie mit den verfügbaren Wissensbeständen auszustatten, wäre die notwendige Bedingung, die die Explorationsfreude in die Schule einkehren lassen könnte.

23. Literatur

- Adler, A. (1908): Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Alfred, A.: Heilen und Bilden, Fischer, Frankfurt a. M. 1973, S. 63–66
- Adler, A. (1927a): Menschenkenntnis. Fischer, Frankfurt a. M. 1966
- Adler, A. (1927b): Weiteres zur Individualpsychologischen Traumtheorie. Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 5, S. 241–245. Wiederabgedruckt In: Ders.: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze Bd. I: 1919–1929. Fischer, Frankfurt a. M. 1982, S. 182–188
- Adler, A. (1928): Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie. Bergmann, München. Neuausgabe: Ders.: Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individual–Psychologie und Psychotherapie. Fischer, Frankfurt a. M. 1972
- Adler, A. (1929 b): Kindheitserinnerungen und Kindheitsträume. In: Ders. Individualpsychologie In der Schule. Fischer, Frankfurt a. M. 1973, S. 65 ff.
- Adler, A. (1930): Nochmals – Die Einheit der Neurosen. Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 8, 102–216. Wiederabgedruckt In: Ders.: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze Bd. II: 1930–1932. Fischer, Frankfurt a. M. 1982
- Adler, A. (1931): Die kriminelle Persönlichkeit und ihre Heilung. Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 9, S. 321–329. Wiederabgedruckt In: Ders.: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze Bd. II: 1930–1932. Fischer, Frankfurt a. M. 1982, S. 106–177
- Adler, A. (1933): Erste Kindheitserinnerungen. In: Ders. Der Sinn des Lebens. Fischer, Frankfurt a. M. 1973, S. 125–133
- Adorno, T. (1952): Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Gesellschaftstheorie. Psyche 6, S. 1–18
- Adorno, T. (1965): Tabus über den Lehrerberuf. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit., Hrsg. von G. Kadelbach. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 73–90
- Adorno, T. W. (1986): Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 20, Teil 2. Hrsg. von R. Tiedemann. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 715–728
- Albrecht, C. (1999): Im Schatten des Nationalsozialismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule. In: Albrecht, C. et al. (Hrsg.): Die Intellektuelle Gründung der Bundesrepublik, Campus, Frankfurt a. M., S. 387–447
- Ainsworth, M. D. S., M. Blehar, E. Waters, S. Wall (1978): Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ

- Ansbacher, H. L. und Ansbacher, R. R. (1985): Erste Kindheitserinnerungen und Träume. In: Dies.: Alfred Adlers Individualpsychologie. Reinhardt, München, Kapitel 14/A, S. 325–331
- Argelander, H. (1970): Die szenische Funktion des Ichs und ihr Anteil an der Symptom- und Charakterbildung. *Psyche* 24, S. 325–345
- Argelander, H. (1985): Selbsterfahrung als Universitätsveranstaltung. In: Trescher, H.-G.; Leber, A.; Büttner, C. (Hg.): Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Teil II: Beruf und Gesellschaft. Verlag für Medizinische Psychologie, Göttingen, S. 94–101
- Bakhtin, M. (1981): *Dialogic Imagination: Rustin* [University of Texas Press]
- Balint, A. (1970): *Psychoanalyse der frühen Lebensjahre*. Reinhardt, München, Basel
- Balint, M. (1935): Zur Kritik der Lehre von den prägenitalen Libidoorganisationen. In: Ders.: *Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*. Huber/Klett, Stuttgart 1966, S. 52–76
- Balint, M. (1937): Frühe Entwicklungsstadien des Ichs. Primäre Objektliebe. In: Ders.: *Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*. Huber/Klett, Stuttgart 1966, S. 93–115
- Balint, M. (1938): Ich-Stärke, Ich-Pädagogik und "Lernen". In: Ders.: *Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*. Huber/Klett, Stuttgart 1966, S. 232–245.
- Balint, M. (1951): Über Liebe und Haß. In: Ders.: *Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*. Huber/Klett, Stuttgart 1966, S. 151–169
- Balint, M. (1966): *Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*. Huber/Klett, Stuttgart
- Baumert, J., E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.J. Tillmann, M. Weiß (2001): *Pisa 2000*, Leske und Buderich, Opladen
- Beebe, B.; Stern, D. (1977): Engagement – disengagement and early object experiences. In: Freedman, N.; Grand, S. (Hg.): *Communicative Structures and Psychic Structures: a psychoanalytical Interpretation of communication*. Plenum Press, New York, S. 35–55
- Beebe, B. (1986): Mother-Infant Mutual Influence and Precursors of Self- and Object Representations. In: Masling, J. (Hg.): *Empirical Studies of Psychoanalytic Theories*. Vol. 2. The Analytic Press, Hillsdale, NJ, S. 27–48
- Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann, F. (1992): A dyadic systems view of communication. In: *Relational Perspectives In Psychoanalysis*. Hg. Von N. Skolnick, Warshaw, S., Hillsdale, NJ (Analytic Press), S. 61–81
- Beebe, B.; Lachmann, F.; Jaffe, J. (1997): Mother-Infant Interaction Structures and Presymbolic Self- and Object Representations. *Psychoanalytic Dialogues* 7, S. 133–182

- Beebe, B. (1994): *Infant Research and the Changing Practice of Psychoanalysis*. Studienmaterial für die Tagung Basch, Beebe. Köln
- Behn–Eschenburg, G. (1934): Die Erziehung des Kleinkind–Erziehers. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 8, S. 26–32
- Benjamin, J. (1993): *Die Fesseln der Liebe*. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Fischer, Frankfurt a. M.
- Bischof–Köhler, D. (1985): Zur Phylogenese menschlicher Motivation. In: Eckensberger, L.; Lantermann, E.-D. (Hg.): *Emotion und Reflexivität*. Urban und Schwarzenberg, München [u. a.], S. 3–47
- Bischof–Köhler, D. (1989): *Spiegelbild und Empathie: Die Anfänge der sozialen Kognition*. Huber, Bern
- Bittner, G. (1970) (Hg.): *Psychoanalyse und Erziehung*. Goldmann, München
- Bittner, G. (1985): Der psychoanalytische Begründungszusammenhang In der Erziehungswissenschaft. In: Bittner, G.; Ertl, C. (Hg.): *Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer Interdisziplinären Kooperation*. Königshausen und Neumann, Würzburg, S. 31–46
- Bittner, G.; Ertl, C. (Hg.) (1985): *Pädagogik und Psychoanalyse: Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer Interdisziplinären Kooperation*. Königshausen und Neumann, Würzburg
- Block Lewis, H. (1990): Shame, Repression, Field Dependence, and Psychopathology. In: Singer, J. (Hg.): *Repression and Dissociation. Implications for Personality Theory, Psychopathology, and Health*. University of Chicago Press, Chicago, London, S. 233–257
- Bloemers, W. (1993): Autonomiebeschränkungen und Ich-Störungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11, S. 729–740.
- Boettcher-Lüppes, W. (1989): Übertragung und Gegenübertragung im Klassenraum. In: Schmidt, R. (Hg.): *Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Lehrbuch*. Fischer, Frankfurt a. M., S. 729–740
- Bohleber, W. (1998): Editorial. *Psyche* 52, S. 797–800
- Bohleber, W. (1999): Psychoanalyse, Adoleszenz und das Problem der Identität. *Psyche* 53, S. 507–529
- Bohleber, W. (2001): Editorial. *Psyche* 55, S. 865–868)
- Borstelmann, L. (1983): Children before Psychology: Ideas about children from Antiquity to the late 1800s. In: Mussen, P. (Hg.): *Handbook of Child psychology*. Vol I: History, Theory and Methods. Wiley, New York, S. 1–40
- Bortz, J. (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Springer, Berlin [u. a.]
- Bortz, J., Lienert, G. A. (1998): *Kurzgefaßte Statistik für die klinische Forschung*. Springer, Berlin, Heidelberg
- Bott Spillius, E. (Hg.) (1990): *Melanie Klein heute*. Verlag Internationale Psychoanalyse, München, Wien

- Bowlby, J. (1969): Attachment and Loss. Bd. 1: Attachment. Basic Books, New York. Dt.: Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Kinder, München 1975
- Bowlby, J. (1973): Attachment and Loss. Bd. 2: Separation. Basic Books, New York. Dt.: Trennung. Psychische Schäden als Folgen der Trennung von Mutter und Kind. Kindler, München 1976
- Bowlby, J. (1980): Attachment and Loss. Bd. 3: Loss. Basic Books, New York. Dt.: Verlust–Trauer und Depression. Fischer, Frankfurt a. M. 1983
- Bowlby, J. (1999): Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 17–26
- Branke, W. (1998): Adlers Menschenbild im Licht systemtheoretischer und konstruktivistischer Ideen. Zeitschrift für Individualpsychologie 3, S.206–224
- Braun, K.; Kremer, E. (1987): Asketischer Eros und die Rekonstruktion der Natur zur Maschine. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg [Studien zur Soziologie und Politikwissenschaft]
- Brecht, B. (1967): Herr Puntila und sein Knecht Matti, GW Bd. 4, S. 1608–1717, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Bretherton, I. (1985): Attachment theory: retrospect and prospect. In: Bretherton, I.; Waters, E. (Hg.): Growing Points of Attachment Theory and Research. University of Chicago Press, Chicago, S. 3–35 [Monographs of the Society for Research In Child Development; Nr. 209]
- Bretherton, I. (1999): Die Geschichte der Bindungstheorie. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 27–49
- Bretherton, I. (2002): Konstrukt des Inneren Arbeitsmodells. Bindungsbeziehungen und Bindungsrepräsentationen In der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Brisch, K. H.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis, Klett-Cotta, Stuttgart, S. 13–46
- Brisch, K. H.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.) (2002): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis, Klett-Cotta, Stuttgart
- Brocher, T. (1967): Schule ohne Sozialerziehung. Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung 7, S. 29–435
- Brooks Brenneis, C. (1998): Gedächtnissysteme und der psychoanalytische Abruf von Trauma–Erinnerungen. Psyche 52, S. 801–823
- Brocher, T., Linz, M. (1971): Umkehr als Lernprozeß. Wissenschaft und Praxis. In Kirche und Gesellschaft. 60, S. 213–218
- Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit In der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg

- Brück, H. (1989): Wie lernen Lehrer? Forum Pädagogik 4, S. 173–177
- Bruder, K. (1996): Die Erfindung der Biographie im therapeutischen Gespräch. Konstruktivistische Grundlagen der Individualpsychologischen Theorie. Zeitschrift für Individualpsychologie 21, S. 313–324
- Bruder–Bezzel, A. (1983): Alfred Adler. Die Entstehungsgeschichte einer Theorie im historischen Milieu Wiens. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen
- Brunner, R.; Titze, M. (Hg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. Reinhardt, München, Basel
- Bruns, G. (1989): Das vorbildliche Lehrkind. Zur Soziogenese einer Familienneurose. Forum der Psychoanalyse, S. 300–318
- Bruns, G. (1991): Vorbildlichkeit als Auftrag. Selbstidealisation und neurotische Störungen In Lehrerfamilien. In: Büttner, C.; Finger–Trescher, U. (Hg.): Psychoanalyse und schulische Konflikte. Matthias Grünewald Verlag, Mainz, S. 93–109
- Buchholz, M. (1982)(Hg.): Psychoanalytische Methode und Familientherapie
- Buchholz, M. (1986): Psychoanalytische und familiendynamische Aspekte der Lernbehinderung. Psyche 40, S. 263–278.
- Buchholz, M. (1993a): Einleitung. In: Buchholz, M. (Hg.): Metaphernanalyse. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 7–14
- Buchholz, M. (1993b): Supervision In (de-) konstruktivistischer Absicht. In: Buchholz, M. (Hg.): Metaphernanalyse. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 121–152
- Buchholz, M. (1993c): Metaphern In der "talking cure" – die Rhetorik der "Arbeit am Widerstand". In: Buchholz, M. (Hg.): Metaphernanalyse. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 171–207
- Burlingham, D. (1935): Die Einfühlung des Kleinkindes In die Mutter. Imago 21, S. 429–444
- Büttner, C. (1985): Lehrerautorität. Zur Bearbeitung von Macht- und Abhängigkeitsphantasien In Lehrerfortbildungsseminaren. Gruppenpsychother. Gruppendynamik 21, S. 136–146
- Büttner, C. (1991): Schule und Aggression. In: Büttner, C.; Finger–Trescher, U. (1991): Psychologie und Pädagogik. Psychoanalytische Pädagogik Bd. 7.: "Psychoanalyse und schulische Konflikte." Mainz, S. 144–154
- Büttner, C. (1994): Mit aggressiven Kindern leben. Beltz, Weinheim, Basel
- Büttner, C.; Ende, A. (Hg.) (1984): Jahrbuch der Kindheit. Weinheim
- Büttner, C.; Finger–Trescher, U. (1991): Psychologie und Pädagogik. Psychoanalytische Pädagogik Bd. 7.: "Psychoanalyse und schulische Konflikte." Mainz
- Cassirer, E. (1972): Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt

- Chamberlain, S. (1998): Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Chasseguet-Smirgel, J. (1988): Zwei Bäume im Garten. Zur psychischen Bedeutung der Vater- und Mutterbilder. Psychoanalytische Studien. Verlag Internationale Psychoanalyse, München, Wien
- Cohen, J. (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psychological Measurement, 20, 37–46
- Damasio, A. R. (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- Datler, W. (1987): Ist die Verhaltensstörung eine schulpädagogische Kategorie? Zum Verständnis von Schule, Verhaltensauffälligkeit und Pädagogik. In: Ders. (Hg.) Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik von „Verhaltensgestörten“. Lang, Frankfurt a. M., Bern, S. 18–48
- Davis, P. (1990): Repression and the Inaccessibility of Emotional Memories. In: Singer, J. (Hg.): Repression and Dissociation. Implications for Personality Theory, Psychopathology, and Health. University of Chicago Press, Chicago, London, S. 387–403
- Demos, V. (1983): Discussion of papers by Sander and Stern. In: Lichtenberg, J.; Kaplan, S. (Hg.): Reflections on Self Psychology. The Analytic Press, Hillsdale, NJ., S. 105–112
- Derbolav, J.; Roth, H. (Hg.) (1959): Psychologie und Pädagogik: neue Forschungen und Ergebnisse. Quelle und Meyer, Heidelberg
- Devereux, G. (1967): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Hanser, München
- Dilthey, W. (1924): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Gesammelte Schriften Bd. 5 Leipzig, Berlin
- Dörner, D. (1985): Verhalten, Denken und Emotionen. In: Eckensberger, L. H.; Lantermann, E.-D. (Hg.): Emotion und Reflexivität. Urban und Schwarzenberg, München u. a., S. 157–181
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Fischer, Frankfurt a. M.
- Dornes, M. (1996): Die Repräsentation von Interaktionserfahrungen: Daniel Sterns neue Theorie. In: Trautmann-Voigt, S. und Voigt, B. (Hg.): Bewegte Augenblicke im Leben des Säuglings - und welche therapeutischen Konsequenzen? Claus Richter, Köln, S. 51-72
- Dornes, M. (1998a): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Psyche 52, S. 299–348
- Dornes, M. (1988b): Plädoyer für eine Neubetrachtung des Unbewußten. in: Trautmann-Voigt, S., Voigt, B. (Hg.): Bewegung ins Unbewußte. Brandes und Apsel, Frankfurt a. M.
- Dornes, M. (1999a): Das Verschwinden der Vergangenheit. Psyche 53, S. 530–571
- Dornes, M. (1999b): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten

- Lebensjahre. Fischer, Frankfurt a. M.
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer, Frankfurt a. M.
- Eagle, M. (1983): Emotion und Gedächtnis. In: Mandl, H.; Huber, G. (Hg.): Emotion und Kognition. Urban und Schwarzenberg, München u. a., S. 85-122
- Eagle, M. (1988): Eine Neuformulierung der psychoanalytischen Behandlungstheorie: Die Arbeit von Weiß, Sampson und ihren Kollegen. In: Ders.: Neuere Entwicklungen In der Psychoanalyse. Eine kritische Würdigung. Verlag Internationale Psychoanalyse, München, Wien, S. 124–137
- Eckensberger, L. H.; Lantermann, E.-D. (1985): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Emotion und Reflexivität. Urban und Schwarzenberg, München u. a., S. XV – XXVI
- Edelheit, H. (1976): Complementary as a rule. In: psychological research. The International journal of psychoanalysis 57, S. 23–29
- Ekman, P. (1992): An Argument for Basic Emotions. Cognition and Emotion 6, S. 169-200
- Eliade, M. (1957): Die Mutter Erde und die kosmischen Hierogaminen. in: Müller., O.: Mythen, Träume und Mysterien. Salzburg 1961
- Emde, R. (1983): The Prepresentational Self and Its Affective Core. Psychoanal. Study Child 38, S. 165–192
- Emde, R., Buchsbaum, H. K. (1989): Toward a Psychoanalytic Theory of Affect: I. The Organizational Model and Its Propositions. In: Greenspan, S.; Pollock, G. (Hg.): The Course of Life. Volume I: Infancy. International University Press, Madison/Conn., S. 165–171
- Emde, R.; Buchsbaum, H. K. (1989): Toward a Psychoanalytic Theory of Affect: II. Emotional Development and Signaling in Infancy. In: Greenspan, S.; Pollock, G. (Hg.): The Course of Life. Volume I: Infancy. International University Press, Madison/Conn., S. 193–227
- Emde, R. (1991): Die endliche und die unendliche Entwicklung. 1. Angeborene und motivationale Faktoren aus der frühen Kindheit. Psyche 45, S. 745–779
- Emde, R.; Biringen, Z.; Clyman, R.; Oppenheim, D. (1991): The Moral Self of Infancy: Affective Core and Procedural Knowledge. Developmental Review 11, S. 251–270
- Erdheim, M. (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Erdheim; M. (1991): Zur Entritualisierung der Adoleszenz bei beschleunigtem Kulturwandel. In: Klosinski, G. (Hg.): Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Huber. Bern, Stuttgart u. a.
- Ermann, M. (1992): Die sogenannte Realbeziehung. Forum Psychoanalyse 8, S. 281–294
- Ermann, M. (1993a): Vorwort. In: ders. (Hg.): Die hilfreiche Beziehung In der Psychoanalyse. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 7–9

- Ermann, M. (1993b): Übertragungsdeutungen als Beziehungsarbeit. In: ders. (Hg.): Die hilfreiche Beziehung In der Psychoanalyse. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 50-67
- Fairbairn, W. (1952): Psychoanalytic studies of the personality. Tavistock Publications, Routledge und Kegan Paul, London
- Fast, I. 1985: Primary process cognition: a reformulation. In: dies.: Event theory. Erlbaum, Hillsdale, N.J. u. a., S. 31–54
- Federn, E. (1993): Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. psychosozial 16, S. 70–77
- Festinger, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press, Stanford
- Fink-Eitel, H.; Lohmann, G. (1993): Einleitung. In: Fink-Eitel, H.; Lohmann, G. (Hg.): Zur Philosophie der Gefühle. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 7–19
- Fogel, A. (1992a): Movement and communication In human Infancy: The social dynamics of development. Human Movement Science 11, S. 387–423
- Fogel, A. (1992b): Co-regulation, perception and action. Human Movement Science 11, S. 505–523
- Fogel, A. (1993): Two principles of communication: Co-regulation and framing. In: Nadel, J.; Camaioni, L. (Hg.): New perspectives In early communicative development. Routledge, London u. a., S. 9–22
- Fonagy, P. (1998): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. Psyche 52, S. 349–368
- Foppa, K. (1999): Lernprozesse In der Bindungsentwicklung. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 149–158
- Freud, S. (1895a): Aus den Anfängen der Psychoanalyse: Briefe an Wilhelm Fliess; Abhandlungen und Notizen aus den Jahren 1887-1902. Korrigierter Nachdruck. Frankfurt a. M. 1975,
- Freud, S. (1895b): Studien über Hysterie. GW Bd. I. Fischer, Frankfurt a. M. 1999. S. 75–312
- Freud, S. (1900): Die Traumdeutung. GW Bd. II–III. Fischer, Frankfurt a. M. 1999. S. 1–642
- Freud, S. (1904): Zur Psychopathologie des Alltagslebens. GW Bd. IV. Fischer, Frankfurt a. M. 1999
- Freud, S. (1905a): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. GW Bd. V. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 27–145
- Freud, S. (1905b): Bruchstück einer Hysterie-Analyse. GW Bd. V. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 161–286
- Freud, S. (1906): Meine Ansichten über die Rolle der Sexualität In der Ätiologie der Neurosen. GW Bd. V. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 147–159

- Freud, S. (1910): Über Psychoanalyse. GW Bd. VIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999. S. 1–60
- Freud, S. (1911): Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia (Dementia paranoides). GW Bd. VIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 239–320
- Freud, S. (1912): Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewußten in der Psychoanalyse. GW Bd. VIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 430–439
- Freud, S. (1913a): Die psychogene Sehstörung in psychoanalytischer Auffassung. GW Bd. VII, Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 94–102
- Freud, S. (1913b): Das Interesse an der Psychoanalyse. GW Bd. VIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 389–420
- Freud, S., (1913c): Die Disposition zur Zwangsneurose. GW Bd. VIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 441–452
- Freud, S. (1914a): Zur Einführung des Narzißmus. GW Bd. X. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 137–170
- Freud, S. (1914b): Zur Psychologie des Gymnasiasten. GW Bd. X. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 204–207
- Freud, S. (1915a): Triebe und Tribschicksale. GW Bd. X. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 209–232
- Freud, S. (1915b): Die Verdrängung. GW Bd. X. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 247–261
- Freud, S. (1915c): Das Unbewußte. GW Bd. X. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 264–303
- Freud, S. (1915d): Bemerkungen über die Übertragungsliebe. GW Bd. X. Fischer, Frankfurt a. M. 1999., S. 306–321
- Freud, S. (1916): Trauer und Melancholie. GW Bd. X. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 427–446
- Freud, S. (1916/17a): Vorlesungen zur Einführung In die Psychoanalyse. GW Bd. XI. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 3–482
- Freud, S. (1916/17b): Die Fehlleistungen. GW. Bd. XI: Vorlesungen zur Einführung. in die Psychoanalyse. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 7–75
- Freud, S. (1916/17c): Die gemeine Nervosität. GW Bd. XI: Vorlesungen zur Einführung In die Psychoanalyse. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 392–406
- Freud, S. (1919): Wege der psychoanalytischen Therapie. GW Bd. XII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 181–194
- Freud, S. (1920): Jenseits des Lustprinzips. GW Bd. XIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 3–69
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse. GW Bd. XIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 71–161
- Freud, S. (1923a): "Psychoanalyse" und "Libidotheorie". GW Bd. XIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 209–233

- Freud, S. (1923b): Das Ich und das Es. GW Bd. XIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 234–238
- Freud, S. (1924): Das ökonomische Problem des Masochismus. GW Bd. XIII. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 367–383
- Freud, S. (1925a): "Selbstdarstellung". GW Bd. XIV. Werke aus den Jahren 1925–1931. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 31–96
- Freud, S. (1925b): Die Widerstände gegen die Psychoanalyse. GW Bd. XIV. Werke aus den Jahren 1925–1931. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 99–110
- Freud, S. (1926a): Die Frage der Laienanalyse. Unterredungen mit einem Unparteiischen. GW Bd. XIV. Werke aus den Jahren 1925–1931. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 207–296
- Freud, S. (1926b): Hemmung, Symptom, Angst. GW Bd. XIV. Werke aus den Jahren 1925–1931. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 113–205
- Freud, S. (1927): Die Zukunft einer Illusion. GW Bd. XIV. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 324–380
- Freud, S. (1930): Das Unbehagen in der Kultur. GW Bd. XIV. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 419–506
- Freud, S. (1932): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. GW Bd. XV. Fischer, Frankfurt a. M. 1999
- Freud, S. (1933): Warum Krieg? GW Bd. XVI. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 13–27
- Freud, S. (1934): Psycho–Analysis. GW Bd. XIV. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 297–307
- Freud, S. (1938a/1953): Abriß der Psychoanalyse. GW Bd. XVII. Schriften aus dem Nachlaß 1892–1938. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 63–138
- Freud, S. (1938b): Some Elementary Lessons in Psychoanalysis. GW Bd. XVII. Schriften aus dem Nachlaß 1892–1938. Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 139–147
- Friedmann, W. (1983): Schwarze Pädagogik im Gewand des Fortschritts. Wirkungen eines Rollenspiels. Extrabuch, Frankfurt a. M.
- Füchtner, H.; Schwalbach, I. (1978): Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. Psyche 32, S. 193–210
- Fürstenau, P. (1969): Zur Theorie der Schule. Beltz, Fischer, Frankfurt a. M. 1999, S. 239–320 Weinheim, Basel
- Fürstenau, P. (Hg.) (1974): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Gadamer, H. (1972): Wahrheit und Methode. Mohr, Tübingen
- Gaensbauer, T. (1982): The Differentiation of discrete affects: A case report. Psychoanal. Study Child 37, S. 29–66

- Garlichs, A. (1984b): Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe. Forschungsprojekt schulische Selbsterfahrung, Gesamthochschule Kassel, Heft 14. Kassel
- Garlichs, A. (1985): Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 365–383.
- Garz, D. (Hg.) (1989): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien: Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Westdeutscher Verlag, Opladen
- Gedo, J. (1996): Die Psychobiologie der Motivation und die Organisation des Seelischen aus der Sicht eines hierarchischen Modells. Psyche 50, S. 385–406
- Geert, P. van (1995): Green, Red and Happiness: Towards a Framework for Understanding Emotion Universals. Culture & Psychology 1, S. 259–268
- Gehde, E.; Emrich, H. (1998): Kontext und Bedeutung: Psychobiologie der Subjektivität im Hinblick auf psychoanalytische Theoriebildungen. Psyche 52, S. 963–1003
- Gieschen, J.; Meier, K. (1993): Straftakte Faust. Goethes berühmte Triebtäter auf dem juristischen Prüfstand. Tathergang – Schuldfrage – Anklageschrift. Eichborn, Frankfurt a. M.
- Gill, M. (1997): Psychoanalyse im Übergang. Eine persönliche Betrachtung. Verlag Internationale Psychoanalyse, Stuttgart
- Gill, M. u. a. (Hg.) (1976): Psychology versus Metapsychology. Psychoanalytic Essays In Memory of George W. Klein. International University Press, NJ [Psychological Issues. Monographie 36]
- Goethe, J. (1825a): Versuch einer Witterungslehre. In: Goethes Werke. Hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. Abt. 2: Naturwissenschaftliche Schriften. Bd. 12: Zur Naturwissenschaft. Allgemeine Naturlehre 2. Teil. Weimar 1887–1919, S. 74–125
- Goethe, J. (1825b): Bändigen und Entlassen der Elemente. In: Goethes Werke. Hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. Abt. 2: Naturwissenschaftliche Schriften. Bd. 12: Zur Naturwissenschaft. Allgemeine Naturlehre 2. Teil. Weimar 1887–1919, S. 102–105
- Goethe, J. (1827): Mittag bei Goethe (06. Mai 1827). In: Biedermann, W., Freiherr von (Hg.): Goethes Gespräche. Bd. 6. Leipzig 1889–96, S. 131–137
- Gordon, T. (1996): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte In der Schule löst. Heyne, München
- Graf-Derserno, S. (1981): Gestörtes Lernen – gestörte Beziehungen. Eine psychoanalytisch-sozialpsychologische Interpretation der Lehrarbeit mit Sonderschülern. Päd. Extra. Buchverlag, Bensheim
- Granzow, S. (1994): Das autobiographische Gedächtnis. Kognitionspsychologische und psychoanalytische Perspektiven. Quintessenz, Berlin, München
- Graumann, C. (Hg.) (1971): Denken. Kiepenheuer und Witsch, Köln, Berlin

- Green, A. (1979): Psychoanalytische Theorien über den Affekt. *Psyche* 33, S. 681–732
- Green, A. (2001): Todestrieb, negativer Narzißmus, Desobjektalisierungsfunktion. *Psyche* 55, S. 869–877
- v. Gisteren, L. (2000): Kultur(theorie, –kritik). in: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.) *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*. Kohlhammer, Stuttgart, S. 405–410
- Groebe, N., Scheele, B. (2000): Dialog–Konsens–Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On–line Journal]*, 1 (2)
- Grossman, W. (1994): Technischer Gebrauch und psychische Funktionen der Theorie In der klinischen Arbeit. *Jahrbuch der Psychoanalyse* 36, S. 9–34
- Grossmann, W. (2000): Sicherheit der Exploration: Eine Erweiterung des Konzeptes Sicherheit der Bindung und ihre empirische Fundierung im feinfühligem, herausfordernden Spielverhalten des Vaters (Poster). 42. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Jena, September 2000
- Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Winter, M.; Zimmermann, P. (2002): Bindungsbeziehungen und Bewertung von Partnerschaft. Von früherer Erfahrung feinfühligem Unterstützung zu späterer Partnerschaftsrepräsentation. In: Brisch, K.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.): *Blindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 13–46
- Grunberger, B. (1976): *Vom Narzißmus zum Objekt*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Guntrip, H. (1961): *Personality structure and human Interaction*. International University Press, NJ
- Hadley, J. (1989): The Neurobiology of Motivational Systems. In: Lichtenberg, J. (with a contribution by June L. Hadley): *Psychoanalysis and Motivation*. The Analytic Press, Hillsdale, NJ [u. a.], S. 337–372
- Hagedorn, E. (1996): Wie kommen Affekte zum Sprechen? Therapeutische Arbeit zwischen verschiedenen Kommunikationsstrukturen. *Forum der Psychoanalyse* 12, S. 328–341
- Haith, M., Hazan, C. Goodman, G. (1988): Expectation and Anticipation of Dynamic Visual Events by 3.5–Month–Old–Babies. *Child Development* 59, S. 467–479
- Halligan, P. W.; Oakley, David A. (2000): Greatest myth of all. *New Scientist* 2265, S. 33–39
- Handlbauer, B. (2002): *Die Freud–Adler-Kontroverse*. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Harlow, H. F. (1961): The development of affectional patterns in infant monkeys. In: Foss, B. M. (Ed.): *Determinants of infant behaviour*, Vol 1, New York, Wiley, pp. 75–97
- Hartfield, G., (1978): Soziale Schichtung. In: Hartfield, G., Schwarz, U. (Hg.). *Soziale Schichtung, Juventa, München*, S. 107–128

- Hasenclever, W.-D. (Hg.) (1990): Pädagogik und Psychoanalyse. Marienauer Symposion zum 100. Geburtstag Gertrud Bondys. Peter Lang, Frankfurt a. M., Bern u. a.
- Haug, F. (1972): Eine Rollentheorie im revolutionären Kostüm. *Das Argument* 14, S. 130–136
- Hazan, C.; Goodman, G. (1988): Expectation and anticipation of dynamic visual events by 3.5 month old babies. *Child Development* 59, S. 467–479
- Heigl–Evers, A. (1965): Aggressivität als Abwehrmechanismus: Die Identifizierung mit dem Angreifer. *Zeitschrift für psychosomatische Medizin* 11, S. 91–104
- Heigl–Evers, A. (1997): Die Affekte In der psychoanalytischen Theorie und Praxis. In: Heigl–Evers, A.; Heigl, F.; Ott, J. (Hg.): *Lehrbuch der Psychotherapie*. Fischer, Lübeck, Stuttgart u. a., S. 48–58
- Heigl–Evers, A.; Heigl, F.; Ott, J. (Hg.) (1997): *Lehrbuch der Psychotherapie*. Fischer, Lübeck, Stuttgart u. a.
- Heimann, P. (1950): On counter transference. *International Journal of Psychoanalysis* 31, S. 81–84
- Heinrich, K. (2001): psychoanalyse Sigmund freuds und das problem des konkreten gesellschaftlichen allgemeinen. Stroemfeld, Frankfurt . M., Basel
- Heisterkamp, G. (1974): Das Gruppengespräch im Klassenraum. *Gruppendynamik*, S. 410–421
- Heisterkamp, G. (1975/76): Untersuchung der Schulerinnerungen angehender Lehrer, Unveröffentlichtes Manuskript, Ratingen
- Heisterkamp, G. (1981): Das Konzept des Widerstandes In der Individualpsychologie. In: Petzold, H. (Hg.): *Widerstand. Ein strittiges Konzept*. Junfermann, Paderborn, S. 121–139
- Heisterkamp, G. (1982a): Individualpsychologie In der Grundschule. In: Rost, D. (Hg.): *Erziehungspsychologie für die Grundschule*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., S. 133–164
- Heisterkamp, G. (1982b): Hansi als "Lautsprecher" der Familienproblematik. In: Rost, D. (Hg.): *Erziehungspsychologie für die Grundschule*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., S. 275–284
- Heisterkamp, G. (1987): Psychologie der Sexualität nach Alfred Adler. In: *Beiträge zur Individualpsychologie* 8, Reinhardt, München, Basel
- Heisterkamp, G. (1988): Zur Dialektik im Sexualleben. In: *Beiträge zur Individualpsychologie* 10, Reinhardt, München, Basel
- Heisterkamp, G. (1990): Konturen einer tiefenpsychologischen Analyse originärer Lebensbewegungen. Teil I und II. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 15, S. 83–85 und S. 163–176
- Heisterkamp, G. (1991): Freude und Leid frühkindlicher Lebensbewegungen. Empirische Säuglingsforschung und tiefenpsychologische Entwicklungstheorien. In: Ahrens, T. und Lehmkuhl, U. (Hg.): *Beiträge zur Individualpsychologie* 15, Reinhardt, München, Basel, S. 24–41

- Heisterkamp, G. (1993): Heilsame Berührungen. Pfeiffer bei Klett-Cotta, Stuttgart
- Heisterkamp, G. (1995): Psychotherapie aus der Mit-Bewegung. Formern „der“ Empathie. In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Beiträge zur Individualpsychologie 22, Reinhardt, München, Basel, S. 101–119
- Heisterkamp, G. (1996): Untersuchungen zur Beurteilerübereinstimmung bei der Auswertung von Schulerinnerungen. Reader zur Einarbeitung von Seminarteilnehmern. Unveröffentlichtes Manuskript, Ratingen
- Heisterkamp, G. (1997): Die leibliche Dimension im psychotherapeutischen Dialog. In: Heigl-Evers, A.; Heigl, F.; Ott, J.; Rüger, U. (Hg.): Lehrbuch der Psychotherapie. Fischer, Stuttgart, Jena, S. 410–426
- Heisterkamp, G. (1998a): Vom Handeln des Analytikers In der „talking cure“. psychosozial 21, S. 19–32
- Heisterkamp, G. (1998b): Körpersprachlicher Dialog und basales Verstehen im psychotherapeutischen Prozeß. In: Trautmann-Voigt, S.; Voigt, B. (Hg.): Bewegung ins Unbewußte. Beiträge zur Säuglingsforschung und analytischen KörperPsychotherapie. Brandes und Apsel, Frankfurt a. M., S. 129–142
- Heisterkamp, G. (1998 c): Freude und Leid in Kurzbiographien von Psychoanalytikern. In: Reinhard Wegner (Hg.): Beiträge zur Gewinnung und Anwendung psychologischer Erkenntnis. Festschrift für E. Timaeus. Essen: Akademie Verlag, S. 43–64
- Heisterkamp, G. (1999): Zur Freude In der analytischen Psychotherapie. Psyche 53, S. 1247–1265
- Heisterkamp, G. (2000): Ist die Psychoanalyse ein freudloser Beruf? In: Schlösser, A.-M.; Höhfeld, K. (Hg.): Psychoanalyse als Beruf. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 275–296
- Heisterkamp, G. (2001): Die Lust des coeundi et exeundi. In: Geißler, P. (Hg.): Über den Körper zur Sexualität finden. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 67–93
- Heisterkamp, G. (2002): Basales Verstehen. Handlungsdialoge In Psychotherapie und Psychoanalyse. Pfeiffer bei Klett-Cotta, Stuttgart
- Heisterkamp, G. (o. J. a): Zur Kategorisierung von Schulerinnerungen. Auszug aus dem unveröffentlichten Vorlesungsmanuskript zur „Tiefenpsychologie des pädagogischen Feldes, Unveröffentlichtes Manuskript, Ratingen
- Heisterkamp, G. (o. J. b): Untersuchungen zur Auswertungsobjektivität von Schulerinnerungen, Unveröffentlichtes Manuskript, Ratingen
- Hemmer, K. (1999): „Alles kann auch anders sein“ – ganz anders. Ein Analytiker, wie er leibt und lebt, seine Grenzen, seine Tabus und seine Wirklichkeiten: „Einmal Lincoln Street und zurück“. in: Lehmkuhl, U.: Grenzen – Tabu und Wirklichkeit. Beiträge zur Individualpsychologie 25. Reinhardt, München, Basel, S. 40–51
- Henseler, H. (1989): Zur Entwicklung der psychoanalytischen Affekttheorie. Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis IV, S. 3–16

- Hentig, H. von (2001): Mut zur Erziehung: Ein gutes Schlagwort In falschen Händen. Ein Gespräch mit dem Pädagogen Hartmut von Hentig über wiederentdeckte Tugenden und die Ängste der Gesellschaft. Frankfurter Rundschau vom 12.07.01, Nr. 159, S. 6
- Hesse, E.; Main, M. (2002): Desorganisiertes Bindungsverhalten bei Kleinkindern, Kindern und Erwachsenen. In: Brisch, K.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis, Klett-Cotta, Stuttgart, S. 219–248
- Hey, G. (1988): Selbstreflexion und Gespräch. Ein Beitrag zur Praxis des pädagogischen Verstehens. In: Spahnel, D. (Hg.): Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie. Werner Loch zum 60. Geburtstag gewidmet. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen, S. 110–134
- Hilgard, E. (1992): Divided Consciousness and Dissociation. Consciousness and Cognition 1, S. 16–31
- Hilgers, M. (1996): Scham. Gesichter eines Affekts. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, Zürich
- Hinz, H. (2000): Objektbeziehung. Objektbeziehungstheorie. In: Mertens, W.; Waldvogel, B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer, Stuttgart u. a., S. 502–508
- Hirblinger, H. (1989): Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln. Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 5–22
- Hirblinger, H. (1992): Pubertät und Schülerrevolte: Gruppenphantasien und Ich-Entwicklung In einer Schulklasse – eine Falldarstellung. Matthias Grünewald Verlag, Mainz
- Hirblinger, H. (1990): Die Gegenübertragungssituation im Unterricht. Trescher, Büttner: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2., S. 7–25.
- Hirsch, M. (1997): Schuld und Schuldgefühl. Zur Psychoanalyse von Trauma und Introjekt. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen
- Hochheimer, W. (1959): Zur Tiefenpsychologie des pädagogischen Feldes. In: Derbolav, J., Roth, H. (Hg.): Psychologie und Pädagogik. Bd. 2. Quelle & Meyer, Heidelberg. S. 207–238
- Holt, R. (1976): Drive or Wish? A Reconsideration of the Psychoanalytic Theory of Motivation. In: Gill, M. u. a. (Hg.): Psychology versus Metapsychology. Psychoanalytic Essays In Memory of George W. Klein. International University Press, NJ [Psychological Issues. Monographie 36], S. 158–197
- Holzkamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie 27, S. 5–22
- Hopkins, B. (1995): Kindheit und Erziehung: Das Auf und Ab einer vernachlässigten Beziehung. In: Petzold, H. (Hg.): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung. Bd. 2. Junfermann, Paderborn, S. 27–44
- Hoppe, K. (1975): Die Trennung der Gehirnhälften. Psyche 29, S. 917–940

- Hüther, G., Adler, L., Rütger, E. (1999): Die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen. Zeitschrift für psychosomatische Medizin 45, S. 2–17
- Hüther, G. (2001 a): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen
- Hüther, G. (2001 b): Psychoanalyse und Neurowissenschaften – Die neurobiologische Verankerung von Erfahrungen. Psychosozial 24 (86), S. 69–79
- Husserl, E. (1977): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung In die phänomenologische Philosophie. Felix Meiner Verlag, Hamburg
- Imhof, M. (1983): Die Selbsterfahrungsgruppe in der Schule und ihre Bedeutung für den Loslösungs- und Individuationsprozeß. Forschungsprojekt Schulische Selbsterfahrung. Gesamthochschule Kassel, Heft 7
- Izard, C. (1981): Die Emotion des Menschen. Eine Einführung In die Grundlagen der Emotionspsychologie. Beltz, Weinheim, Basel
- Izard, C. (1984): Emotions, cognition, and behaviour. In: Izard, C., Kagan, J. Zajonc, R. (Hg.) Cambridge University Press. New York [u. a.]
- Izard, C. (1990): Facial Expressions and the Regulation of Emotions. Journal of Personality and Social Psychology 58, S. 487–498
- Jacobi, J. (1940): Die Psychologie von C. G. Jung. Rascher, Zürich
- Jacoby, M. (1985): Individuation und Narzißmus. Psychologie des Selbst bei C.G. Jung und H. Kohut. Pfeiffer, München
- Jaenicke, Ch. (2002): Einführung in die Intersubjektivitätstheorie. in: Selbstpsychologie Heft 8, 2, Brandes und Apsel, Frankfurt a. M., S. 174–188
- Jackson, H. H. (1884): Evolution and dissolution of the nervous system. In: Taylor, J. (Ed.): Selection Writings of John Hughlings Jackson, Vol. 2. New York 1958
- Jung, C. G. (1907): Der gefühlsbetonte Komplex und seine allgemeinen Wirkungen auf die Psyche. In: Ders.: Über die Psychologie der Dementia Praecox: Ein Versuch. GW Bd. 3. Walter, Olten, 1971. S. 43–57
- Jung, C. G. (1921): Definitionen. In: Psychologische Typen. GW Bd. 6. Walter, Solothurn, Düsseldorf 1994, S. 437–520
- Jung, C. G. (1928): Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten. GW Bd. 7: Zwei Schriften über analytische Psychologie. Walter, Olten, Freiburg i. Br. 1979, S. 131–264
- Jung, C. G. (1934): Allgemeines zur Komplextheorie. GW Bd. 8. Walter, Olten, Freiburg i. Br. 1971, S. 105–120
- Jung, C. G. (1935): Über die Archetypen und das kollektive Unbewusste. In: Ders. Die Archetypen und das Unbewußte. GW Bd. 9, 1. Halbband. Walter, Olten, Freiburg i. Br. 1976, S. 11–51
- Jung, C. G. (1935): Aion. Beiträge zur Symbolik des Selbst. GW Bd. 9, 2. Halbband. Walter, Olten, Freiburg i. Br. 1976

- Jung, C. G. (1955/56): Die Konjunktion. In: *Mysterium Coniunctionis*. Untersuchungen über die Trennung und Zusammensetzung der seelischen Gegensätze in der Alchemie. GW Bd. 14, 1. Halbband. Walter, Olten, Freiburg i. Br. 1971, S. 224–334
- Jung, C. G. (1968): *Der Mensch und seine Symbole*. Herausgegeben von Franz, Marie–Louise, Freeman, J., Walter, Olten, Freiburg i. Br. 1986
- Kandel, E. (1983): From Metapsychology to Molecular Biology: Explorations into the Nature of Anxiety. *Am. J. Psychiatry* 140, S. 1277–1293
- Kapfhammer, H.-P. (2001): Psychodynamische Aspekte der Paranoia. Ein psychoanalytischer Beitrag zum Verständnis paranoider Persönlichkeiten. *Psyche* 55, S. 435–503
- Kapfhammer, H.-P. (1995): Entwicklung der Emotionalität. Kohlhammer, Stuttgart u. a. [Psychoanalytische Entwicklungspsychologie]
- Kast, V. (1980): Das Assoziationsexperiment In der therapeutischen Praxis. Bonz–Verlag, Fellbach [Therapeutische Konzepte der Analytischen Psychologie C. G. Jung; 5]
- Kast, V. (1990): Die Dynamik der Symbole. Grundlagen der Jungschen Psychotherapie. Walter, Olten [u. a.]
- Kast, V. (1995): Emotionen In der analytischen Psychologie und Psychotherapie C. G. Jungs – ihre Bedeutung und Handhabung im therapeutischen Prozeß. In: Petzold, H. (Hg.): *Die Wiederentdeckung des Gefühls. Emotionen In der Psychotherapie und der menschlichen Entwicklung*. Junfermann, Paderborn, S. 359–378
- Kaufhold, R. (1993): Zur Geschichte und Aktualität der Psychoanalytischen Pädagogik. Interviews mit Ernst Federn und Rudolf Ekstein. *Psychosozial* 16, S. 9–19
- Kernberg, O. (1981): *Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse*. Klett–Cotta, Stuttgart. [Original: *Object Relations Theory and Clinical Psychoanalysis*, 1976. Jason Aronson, New York]
- Kernberg, O. (1987): The dynamic unconscious and the self. In: Stern, A. (Hg.): *Theories of the Unconscious and Theories of the Self*. The Analytic Press, Hillsdale, NJ, London
- Kernberg, O. (1997): Sexuelle Erregung und Wut: Bausteine der Triebe. Teil 3: Wut, Haß und Aggression. *Forum der Psychoanalyse* 13, S. 263–277
- Kihlstrom, J. (1987): The Cognitive Unconscious. *Science* 237, S. 1445–1452
- Klüwer, R. (2001): Szene, Handlungsdialog (Enactment) und ,Verstehen. In: Bohleber, W. und Drews, S. (Hg.): *Die Gegenwart der Psychoanalyse – die Psychoanalyse der Gegenwart*. Klett–Cotta, Stuttgart, S. 347 – 357
- Koch, C.; Crick, F. (2001): The zombie within. *Nature* 411, S. 893
- Koester, U., Büttner, C. (Hg.) (1981): *Liebe und Haß im Unterricht. Texte zur Analyse von Beziehungsschwierigkeiten In der Schulklasse*. Beltz, Weinheim

- Köhler, L. (1990): Neuere Ergebnisse der Kleinkindforschung. Forum der Psychoanalyse 6, S. 32–51
- Köhler, L. (1998a): Einführung In die Entstehung des Gedächtnisses. In: Koukkou, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Mertens, W. (Hg.): Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Bd. 1: Bestandsaufnahme. Verlag Internationale Psychoanalyse, Stuttgart, S. 131–222
- Köhler, L. (1998b): Anwendung der Bindungstheorie In der psychoanalytischen Praxis. Einschränkende Vorbehalte, Nutzen, Fallbeispiele. Psyche 52, S. 369–397
- Köhler, L. (1999): Bindungsforschung und Bindungstheorie aus der Sicht der Psychoanalyse. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 67–85
- Köhler, L., Mertens, W. (1998): Vorwort. In: Koukkou, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Mertens, W. (Hg.): Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Bd. 1: Bestandsaufnahme. Verlag Internationale Psychoanalyse, Stuttgart, S. 7 – 11
- Kohut, H. (1973): Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Kohut, H. (1981): Die Heilung des Selbst. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- König, W. (1981): Zur Neuformulierung der psychoanalytischen Metapsychologie: vom Energie-Modell zum Informations-Konzept. In: Mertens, W.(Hg.): Neue Perspektiven der Psychoanalyse. Kohlhammer, Stuttgart u. a., S. 83–123
- Körner, J. (1980): Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. Psyche 34, S. 769–789
- Körner, J. (1984): Die Abstinenz des Pädagogen. Leviathan 12, S. 550-559
- Körner, J. (1990): Übertragung und Gegenübertragung, eine Einheit im Widerspruch. Forum Psychoanalyse 6, S. 87 – 104
- Körner, J.; Winkler, K. (1984): Balint-Gruppenarbeit mit Lehrern. Gruppenpsychother. Gruppendynamik 19, S. 256–270
- Koukkou, M., Lehmann, D. (1998): Ein systemtheoretisch orientiertes Modell der Funktionen des menschlichen Gehirns und die Ontogenese des Verhaltens. Eine Synthese von Theorien und Daten. in: Koukkou, M.; Leuzinger-Bohleber, M., Mertens, W. (Hg.) (1998): Erinnerungen von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Bd. 1. Bestandsaufnahme. Verlag Internationale Psychoanalyse. Stuttgart, S. 287–415
- Koukkou, M.; Leuzinger-Bohleber, M., Mertens, W. (Hg.) (1998): Erinnerungen von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Bd. 1. Bestandsaufnahme. Verlag Internationale Psychoanalyse. Stuttgart
- Krapp, A. (1984): Auswirkungen aggressiven Verhaltens von Lehrern auf das Verhalten ihrer Schüler. Psychologie In Erziehung und Unterricht 31, S. 288–291

- Krause, R. (1983): Zur Onto– und Phylogenese des Affektsystems und ihrer Beziehungen zu psychischen Störungen. *Psyche* 37, S. 1016-1043
- Krause, R. (1985): Über die psychoanalytische Affektlehre am Beispiel der Einsicht. In: Eckensberger, L.; Lantermann, E.-D. (Hg.): *Emotion und Reflexivität*. Urban und Schwarzenberg, München [u. a.], S. 267–290
- Krause, R. (1988): Eine Taxonomie der Affekte und ihre Anwendung auf das Verständnis der "frühen Störung". *Psychotherapeutische Medizin und Psychologie* 38, S. 77–86
- Krause, R. (1990): Psychodynamik der Emotionsstörungen. In: Scherer, K. (Hg.): *Psychologie der Emotionen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie IV: Motivation und Emotion. Bd. 3: Psychologie der Emotion*. Hogrefe, Göttingen u. a., S. 630–705
- Krause, R. (1992): Mimisches Verhalten und Erleben. In: Neuser, J., Kriebel, R. (Hg.): *Projektion. Grenzprobleme zwischen innerer und äußerer Realität*. Hogrefe, Göttingen u. a., S. 173–186
- Krause, R. (1997): *Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. Bd. 1: Grundlagen*. Kohlhammer, Stuttgart [u. a.]
- Krause, R. (1998a): *Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. Bd. 2: Modelle*. Kohlhammer, Stuttgart u. a.
- Krause, R. (1998b): Zur Psychologie regressiver Utopien. *Saarbrücker Hefte* 79,80. Kulturamt Saarbrücken. Saarbrücken. S. 35–42
- Krause, R. (2001): Affektpsychologische Überlegungen zur menschlichen Destruktivität. *Psyche* 9/10. S. 935–960
- Küfner, H. (1989): Bindung und Autonomie als Grundmotivationen des Erlebens und Verhaltens. *Forum der Psychoanalyse* 5, S. 99–123
- Kühn, R. (2001): Reiner Affekt. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 26, S. 340–358
- Künzler, E. (1980): Freuds somatisch fundierte Trieblehre In den "Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie" (1905). *Psyche* 34, S. 280–302
- Kutter, P. (1989): *Moderne Psychoanalyse. Eine Einführung In die Psychologie unbewußter Prozesse*. Verlag Internationale Psychoanalyse, München, Wien
- Kutter, P. (1980): Über die Rolle der Emotionen In der Psychoanalyse. *Psychoanalyse* 3, S. 188–201
- Lachmann, F.; Fossage, J. (1992): *Self and Motivational Systems. A Theory of Psychoanalytic Technique*. The Analytic Press, Hillsdale, NJ, London
- Landis, J. R., Koch, G. G. (1977): The Measurement of Observer Agreement of Categorical Data. *Biometrics*, 33, S. 159–174
- Lange-Schmidt, I. (1993): Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage In der pädagogischen Ausbildung. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 18, S. 235–251
- Lange-Schmidt, I. (1994): "Hätte ich das schon früher gelernt..." Supervision In der Ausbildung. *Pädagogik*, 6, S. 27–32

- Laplanche, J.; Pontalis, J.-B. (1989): Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- LeDoux, J. (1998): : Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. Hanser, München u. a.
- Lehmkuhl, K. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen In der Berufspädagogik: Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Leuchtturm-Verlag, Alsbach
- Leuschner, W.; Hau, S.; Fischmann, T. (1998): Couch im Labor – Experimentelle Erforschung unbewußter Prozesse. *Psyche* 52, S. 824–849
- Leuzinger-Bohleber, M. (1987): Veränderung kognitiver Prozesse In Psychoanalysen. Bd. 1: Eine hypothesengenerierende Einzelfallstudie. Springer, Berlin, Heidelberg, NJ u. a.
- Leuzinger-Bohleber, M.; Pfeifer, R.; Röckerath, K. (1998): Wo bleibt das Gedächtnis? Psychoanalyse und Embodied Cognitive Science im Dialog. In: Koukkou, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Mertens, W. (Hg.): Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Bd. 1: Bestandsaufnahme. Verlag Internationale Psychoanalyse, Stuttgart, S. 517–588
- Leuzinger-Bohleber, M.; Stuhr, U.; Rüger, B.; Beutel, M. (2001): Langzeitwirkungen von Psychoanalysen und Psychotherapien: Eine multiperspektivische, repräsentative Katamnesestudie. *Psyche* 55, S. 193–276
- LeVay, S. (1993): The Sexual Brain. MIT Press. Cambridge
- Leventhal, H. (1980): Toward a comprehensive theory of emotion. *Advances In experimental social psychology* 13, S. 139–207
- Leventhal, H.; Scherer, K. (1987): The Relationship of Emotion to Cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy. *Cognition and Emotion* 1, S. 3–28
- Levin, F. (1998): Mandelkern, Hippocampus und Psychoanalyse. *Psyche* 52, S. 1004–1013
- Lichtenberg, J. (1983): Introduction. In: Lichtenberg, J.; Kaplan, S. (Hg.): *Reflections on Self Psychology*. The Analytic Press, Hillsdale, NJ., S. IX-IXX
- Lichtenberg, J. (1989): Modellszenen, Affekte und das Unbewußte. In: Wolf, E.; Ornstein, A.; Ornstein, P.; Lichtenberg, J.; Kutter, P. (Hg.): *Selbstpsychologie*. Verlag Internationale Psychoanalyse, München, Wien, S. 73–106
- Lichtenberg, J. (1991a): Motivational-funktionale Systeme als psychische Strukturen. Eine Theorie. *Forum der Psychoanalyse* 7, S. 85–97
- Lichtenberg, J. (1991b): *Psychoanalyse und Säuglingsforschung*. Springer, Berlin, Heidelberg, NJ
- Lichtenberg, J. (1992): Haß im Verständnis der Selbstpsychologie. Ein motivationssystemischer Ansatz. In: Schöttler, C.; Kutter, P. (Hg.): *Sexualität*

- und Aggression aus der Sicht der Selbstpsychologie. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 48–76
- Lichtenberg, J. (1998): Modellszenen und Motivationssysteme – mit besonderer Berücksichtigung körperlicher Erfahrungen. In: Trautmann–Voigt, S.; Voigt, B. (Hg.): Bewegung ins Unbewußte. Beiträge zur Säuglingsforschung und analytischen KörperPsychotherapie. Brandes und Apsel, Frankfurt a. M., S. 110–128
- Lichtenberg, J., Lachmann, F.; Fosshage, J. (1996): Werte und moralische Haltungen. *Psyche* 50, S. 407–443
- Lichtenberg, J., Lachmann, F.; Fosshage, J. (2000): Das Selbst und die motivationalen Systeme. Brandes und Apsel, Frankfurt a. M.
- Lienert, G.; Raatz, U. (1994): Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim
- Linke, H. (1970): Das Überich – eine gefährliche Krankheit? *Psyche* 24, S. 375–402
- Loch, W. (1970): Zur Entstehung aggressiv-destruktiver Reaktionsbereitschaften. *Psyche* 24, S. 241–259
- Loch, W. (1974): Der Analytiker als Gesetzgeber und Lehrer. Legitime oder illegitime Rollen? *Psyche* 28, S. 431–460
- Loch, W. (1976): Psychoanalyse und Wahrheit. *Psyche* 30, S. 865–898
- Loch, W. (1990): Lehrer und Schüler. Neue–Deutsche–Schule–Verl. Gesellschaft, Essen
- Lorenzer, A. (1973a): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1973b): Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1977a): Antagonistische Interaktionsformen beim "Double–bind" In: ders.: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 58–74
- Lorenzer, A. (1977b): Psychoanalyse als kritisch–hermeneutisches Verfahren. In: Ders.: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 105–129
- Lorenzer, A. (1977c): Zum Verhältnis von objektiver und subjektiver Struktur. In: Ders.: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 195–217
- Machleidt, W. (1998): Spurensuche: Vom Gefühl zur Erinnerung. Die psychobiologischen Ursprünge des Gedächtnisses. In: Koukkou, M.; Leuzinger–Bohleber, M.; Mertens, W. (Hg.): Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Bd. 1: Bestandsaufnahme. Verlag Internationale Psychoanalyse, Stuttgart, S. 462–516

- Magai, C. (1999): Bindung, Emotionen und Persönlichkeitsentwicklung. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 140–148
- Main, M. (1991): Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) versus multiple (incoherent) models of attachment: findings and directions for future research. In: Parkes, C.; Stevenson-Hinde, J.; Harris, J. (Hg.): Attachment across the life cycle. Tavistock/Routledge, London u. a., S. 127–159
- Main, M. (1995): Attachment: Overview, with implications for clinical work. In: Goldberg, S., Muir, R., Kerr, J. (Hg.): Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives. Analytic Press. Hillsdale, NJ. S. 407–474
- Main, M. (1999): Desorganisation im Bindungsverhalten. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 120–139
- Main, M. (2002): Organisierte Bindungskategorien von Säugling, Kind und Erwachsenen. Flexible bzw. unflexible Aufmerksamkeit unter bindungsrelevantem Stress. In: Brisch, K.; Grossmann, K.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis, Klett-Cotta, Stuttgart, S. 165–218
- Main, M., Solomon, J. (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M., Cicchetti, M., D., Cummings, E., M. (Hg.): Attachment in the Preschool Years. Theory, Research, and Intervention. University of Chicago Press, Chicago, S. 121–160
- Main, M., Weston, D. (1981): The quality of the toddler's relationship to mother and to father. Related to conflict behaviour and the readiness to establish new relationships. Child Development, 51, S. 932–940
- Mandl, H.; Huber, G. (Hg.) (1983a): Emotion und Kognition. München [u. a.]
- Mandl, H.; Huber, G. (1983b): Subjektive Theorien von Lehrern. Psychologie In Erziehung und Unterricht 30, S. 98–112
- Mann, H. (1964): Der Untertan. Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- Marcuse, H. (1965): Philosophie und kritische Theorie (1934–1938). In: Ders.: Kultur und Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 102–127
- Maslow, A. (1954): Motivation und Persönlichkeit. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1981
- Massing, A., Reich, G., Sperling, E. (1994): Die Mehrgenerationen-Familientherapie. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen [u. a.]
- Maxeiner, J., Lauff, W., Homfeldt, H. (1979): Lehrer-Schüler-Interaktion und Schulerfolg. Beltz, Weinheim, Basel
- Marx, W., Heij, A. (1989): Subjektive Strukturen. Ergebnisse aus der Gedächtnis-, Sprach- und Einstellungsforschung. Hogrefe. Göttingen u. a.

- Mayr, J.; Eder, F.; Fartacek, W. (1987): Ein Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zu disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern. *Diagnostika* 33, S. 133–143
- Mc Laughlin, J. (1999): Macht, Autorität und Einfluß In der analytischen Beziehung. In: Hardt, J.; Vaihinger, A. (Hg.): *Wissen und Autorität In der psychoanalytischen Beziehung*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 197–230
- Meier–Seethaler, C. (1998): *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*. Beck, München
- Mentzos, S. (1996): *Interpersonale und Institutionalisierte Abwehr*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Mentzos, S. (2000): Autonomie – Abhängigkeit. In: Mertens, W.; Waldvogel, B. (Hg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*. Kohlhammer, Stuttgart u. a., S. 78–82
- Mertens, W. (1981a): Krise der psychoanalytischen Theorie? In: Ders. (Hg.): *Neue Perspektiven der Psychoanalyse*. Kohlhammer, Stuttgart u. a., S. 13–82
- Mertens, W. (Hg.) (1981b): *Neue Perspektiven der Psychoanalyse*. Kohlhammer, Stuttgart [u. a.]
- Mertens, W. (1991): Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Beltz, Weinheim, Basel, S. 77–97
- Mertens, W. (1998): Aspekte der psychoanalytischen Gedächtnistheorie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart – mit einem Ausblick auf einige Konzepte der Kognitionspsychologen. In: Koukkou, M.; Leuzinger–Bohleber, M.; Mertens, W. (Hg.): *Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog*. Bd. 1: Bestandsaufnahme. Verlag Internationale Psychoanalyse, Stuttgart, S. 48–130
- Mertens, W.; Lang, H.-J. (1991): *Die Seele im Unternehmen. Psychoanalytische Aspekte von Führung und Organisation im Unternehmen*. Springer, Berlin [u. a.]
- Mertens, W.; Waldvogel B. (Hg.) (2000): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*. Kohlhammer, Stuttgart [u. a.]
- Miller, A. (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Miller, R. (1997): *Beziehungsdidaktik*. Beltz, Weinheim, Basel
- Mitscherlich, A. (1973): *Die Unfähigkeit zu trauern*. Piper, München
- Modell, A. (1963): The concept of psychic energy. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 11, S. 605–618
- Moré, A. (2001): *Psyche zwischen Chaos und Kosmos. Die psychoanalytische Theorie Janine Chasseguet–Smirgel. Eine kritische Rekonstruktion*. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Moser, T. (1989): Psychoanalyse und Körper. In: Werthmann, H. (Hg.): *Unbewußte Phantasien*. Pfeiffer, München, S. 301–318

- Moser, T. (1990): Formen der Gegenübertragung In der psychoanalytisch orientierten Körpertherapie. *Psychoanalyse im Widerspruch* 2, S. 42–65
- Moser, U. (1964): Zur Abwehrlehre. Das Verhältnis von Verdrängung und Projektion. *Jahrbuch der Psychoanalyse* 3, S. 56–85
- Moser, U. (1983): Beiträge zu einer psychoanalytischen Theorie der Affekte. Teil 1. In: *Berichte aus der Interdisziplinären Konfliktforschungsstelle*, Nr. 10. Interdisziplinäre Konfliktforschungsstelle. Zürichbergstr. 43, 8044 Zürich. S. 1–55
- Moser, U.; Zeppelin, I. von (1996): Die Entwicklung des Affektsystems. *Psyche* 50, S. 32–84
- Mummendey, H.; Albers, G.; Sturm, G. (1985): Die Selbstkonzept-Entwicklung im Erwachsenenalter In der Sicht dreier Alters-Generations-Gruppen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 32, S. 126–135
- Murray, L. (1991): Intersubjectivity, object relations theory, and empirical evidence from mother–infant interaction. *Infant Mental Health Journal* 12, 219–232
- Murray, L., Trevarthen, C. (1985): Emotional regulation of interactions between two–moth–olds and their mother's. In Field, T. M., Fox, N. A. (Hg.): *Social Perception in Infants: Ablex*. Norwood, NJ
- Nelson, K. (1986): *Event Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ
- Neubauer, W. (1974): Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie In Erziehung und Unterricht* 21, S. 233–245
- Neubauer, W. (1983): Dimensionale Struktur der impliziten Führungstheorie bei Lehrern und Lehrerstudenten. *Psychologie In Erziehung und Unterricht* 30, S. 183–191
- Neubauer, W. (1991): Interpersonales Vertrauen und Erziehung. Ein fast vergessenes Forschungsthema. *Psychologie In Erziehung und Unterricht* 38, S. 213–224
- Neubauer, W. (1994): Interventionsstrategien bei Konflikten im schulischen Bereich. *Psychologie In Erziehung und Unterricht* 41, S. 59–65
- Noy, P. (1979): The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development. *The Psychoanalytic Study of the Child* 34, S.169–216
- Nunberg, H., Federn, E. (1976) (Hg.): *Die Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*. Bd. I. Fischer, Frankfurt a. M. Original 1906
- Nyssen, E. (1995a): Schule als Institution: Bildung für Alle? In: Nyssen, E.; Schön, B. (Hg.): *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung In Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik*. Juventa–Verlag, Weinheim, München, S. 101–153
- Nyssen, E.; Schön, B. (Hg.) (1995b): *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung In Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik*. Juventa–Verlag, Weinheim, München

- Ohr, P., C., Fleckenstein, J., Fagen, S., Klein, S., Pioli, L. (1990): Crying produced forgetting in infants: A contextual analysis. *Infant Behaviour and Development*, 13, 305 – 320
- Oppenheimer, J. (1958): *Wissenschaft und allgemeines Denken*. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg
- Orange, D.; Atwood, G.; Stolorow, R. (2001): Intersubjektivität In der Psychoanalyse. Kontextualität In der psychoanalytischen Praxis. Brandes und Apsel. Frankfurt a. M.
- Oswald, F., Pfeifer, B., Ritter–Berlach, G.; Tanzer, N. (1989): *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen In der Schule*. Universitäts–Verlag, Wien
- Pankseep, J. (1998): *Affective Neuroscience. The Foundation of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press. Oxford
- Papousek, H. Papousek, M. (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the Infant's Integrative competence. In: Osofsky, J. (Hg.): *Handbook of Infant Development*. Wiley, NJ [u. a.], S. 669–720
- Parin, P., Parin–Matthèy, G. (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ichs und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse. Drews, S. u. a. (Hg.): *Provokation und Toleranz. Festschrift für Alexander Mitscherlich zum 70. Geburtstag*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 410–435
- Pazzini, K.-J. (1980): Identitätserweiterung des Lehrers durch gruppendynamische Balint–Arbeit. *Dynamische Psychiatrie* 134, S. 260–.274
- Pelzmann, L. (1981): Experimente zur Urteilsbildung von Lehrern anhand schulpsychologischer Gutachten. *Psychologie In Erziehung und Unterricht* 28, S. 146–153
- Perrig, W.; Wippich, W. ; Perrig–Chiello, P. (1993): *Unbewußte Informationsverarbeitung*. Huber, Bern, Göttingen [u. a.]
- Petermann, F. (1992): *Psychologie des Vertrauens. Quintessenz*, München
- Petillon, H. (1987): *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Petri, H. (1985): Psychoanalytische Skizzen zu einem Selbsthilfekonzepit im Lehrerberuf. *Gruppendynamik* 16, S. 53–64
- Petri, H., Hampel, C. (1982): Balint–Gruppenarbeit mit Lehrer–Studenten. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*. 1, 2, S.173–188
- Petzold, H. (1995a): Vorwort. In: Ders. (Hg.): *Die Wiederentdeckung des Gefühls. Emotionen In der Psychotherapie und der menschlichen Entwicklung*. Junfermann, Paderborn, S. 9–12
- Petzold, H. (Hg.) (1995b): *Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung. Bd. 2.: Säuglingsbeobachtungen revolutionieren die Psychotherapie*. Junfermann, Paderborn [Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften Bd. 56]

- Petzold, H., van Beek, Y.; van der Hoek, A.-M. (1995): Grundlagen und Grundmuster "Intimer emotionaler Kommunikation und Interaktion" – "Intuitives Parenting" und "Sensitive Caregiving" von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: Petzold, H. (Hg.): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung. Bd. 2: Säuglingsbeobachtungen revolutionieren die Psychotherapie. Junfermann, Paderborn, S. 491–646 [Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften Bd. 56]
- Pflüger, P.-M.(Hg.) (1977): Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens. Klett, Stuttgart
- Pillemer, D.; White, S. (1989): Childhood events recalled by children and adults. *Advances In Child Development and Behaviour* 21, S. 297–340
- Platzer, K. (1985): Unterricht ist Interaktion. Eine Fortbildungsveranstaltung mit dem Kollegium. *Lehrerjournal* 531, S. 25–32
- Pöppel, E. (1993): Das Drei-Sekunden-Bewußtsein. *Psychologie heute* 20 (10), S. 58–63
- Pöppel, E. (2000): Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Ch., Obrist, H. U., Pöppel, E. (Hg.): *Weltwissen Wissenswelt*. DuMont Köln. S. 21–39
- Popp, A. (1997): Ansätze zu Individualpsychologisch orientiertem Handeln In der Klasse einer Hamburger Förderschule – Bericht über eine Supervision. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 22, S. 193–203
- Posner, K.; Sampson, P.; Caplan, R.; Ward, R. (1990): Measuring Interrater Reliability among Multiple Raters: an Example of Methods for Nominal Data. *Statistics In Medicine* 9, S. 1103–1115
- Preiser, S. (2003): Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Juventa-Verlag, Weinheim, München
- Preisig, E.; Patry, J.-L.; Perrez, M. (1980): Der Zusammenhang zwischen Lehrer- und Schülerverhalten: Eine quasi-experimentelle Untersuchung. *Psychologie In Erziehung und Unterricht* 27, S. 202–211
- Pritz, W. F.; Mitterauer, B. (1977): Metapsychologie und organismische Theorie. *Psyche* 31, S. 986–1020
- Quenstedt, F. (1992): Die Angst des Lehrers vor dem Schüler. *Unsere Jugend* 44, S. 207–209
- Radtke, F.-O. (1988): Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. *Neue Sammlung* 281, S. 93–108
- Rapp, G. (1993): Individualpsychologische Themen In der Lehrerbildung – ein Erfahrungsbericht zu einem Seminar für das Lehramt. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 18, S. 252–257
- Rauchfleisch, U. (1989): Der Thematische Apperzeptionstest (TAT) In Diagnostik und Therapie. Eine psychoanalytische Interpretationsmethode. Enke, Stuttgart
- Reich, W. (1931): Charakteranalyse. Kiepenheuer & Witsch. Köln. 1970

- Reik, T. (1983): Aus Leiden Freuden. Masochismus und Gesellschaft. Fischer, Frankfurt a. M.
- Reimer, G. (1992): Neuere Untersuchungen der Psychoanalyse zur Adoleszenz. Unveröffentlichte Diplomarbeit Universität – GH – Essen.
- Reimer, G. (2001): Tiefenpsychologische Beiträge zum Geschlechterdialog in Organisationen. Bericht für das Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Reiser, H. (1987): Beziehung und Technik In der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit. In: Trescher, H.-G.; Reiser, H. (Hg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz, S. 181–196
- Reite, M., Field, T. (1985): The psychobiology of attachment and separation. (Eds.) New York, Academic Press
- Rheinberg, F. (1988): Paradoxe Effekte – von Lob und Tadel. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2, S. 223–226
- Rheinberg, F.; Weich, K.-W. (1988): Wie gefährlich ist Lob? Eine Untersuchung zum paradoxen Effekt von Lehrersanktionen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2, S. 227–233
- Richter, H. (1972): Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien. Rowohlt. Reinbek b. Hamburg
- Richter, H. (1976): Eltern, Kind und Neurose. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg
- Ritsert, J. (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Athenäum, Frankfurt a. M.
- Rittelmeyer, C.; Krappmann, P. (1994): Zur Sensomotorik der Schulbau-Wahrnehmung. Psychologie In Erziehung und Unterricht, 41, S. 303–312
- Rodulfo, R. (1996): Kinder – gibt es die? Die lange Geburt des Subjekts. Kore, Freiburg i. Br.
- Rohde-Dachser, C. (1989): Unbewußte Phantasie und Mythenbildung In psychoanalytischen Theorien über die Differenz der Geschlechter. Psyche 43, S. 193–218
- Rosemann, B. (1978): Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung, Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. Psychologie und Erziehung und Unterricht 25, S. 39–45
- Rosemann, B.; Kerres, M. (1985): Bedingungen des Lehrerverhaltens. Psychologie In Erziehung und Unterricht 32, S. 241–247
- Rosemann, B.; Kerres, M. (1986): Interpersonales Wahrnehmen und Verstehen. Huber, Bern
- Rosenblatt, A.; Thickstun, J. (1970): A study of the concept of psychic energy. Int. Journal of Psycho-Analysis and bulletin of the Int. Psycho-Analytical Association 51, S. 265–278
- Rost, D. (Hg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz, Weinheim

- Rotthaus, W. (1999): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Carl-Auer-System-Verlag, Heidelberg
- Rubin, D.; Wetzler, S.; Nebes, R. (1986): Autobiographical memory across the lifespan. In: Rubin, D. (Hg.): Autobiographical Memory. Cambridge University Press, Cambridge [u. a.], S. 202–221
- Rudolph, H. (1976): Soziale Wahrnehmung und Erziehungsstile. Ein Beitrag zur Theoriebildung und empirischen Erfassung sozialen Lernens bei Kindern im Vorschulalter. Beltz, Weinheim, Basel
- Rudow, B. (1990a): Konzepte zur Belastungs– und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 4, S. 1–12
- Rudow, B. (1990b): Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 4, S. 75–85
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit. Huber, Bern, Göttingen u. a.
- Rutschky, K. (Hg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ullstein, Frankfurt a. M. [u. a.]
- Salber, W. (1982): Der psychische Gegenstand. 5. erw. Auflage, Bouvier, Bonn
- Saldern, M. von (1987a): Die subjektive Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt in Abhängigkeit von der Klassenstufe und der Schulart. Unterrichtswissenschaft, S. 112–120
- Saldern, M. von (1987b): Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrbenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten. Peter Lang, Frankfurt a. M., Bern [u. a.]
- Saldern, M. von (1991): Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. Psychologie In Erziehung und Unterricht 38, S. 190–198
- Saldern, M. von; Littig, K. (1985): Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 17, S. 138–149
- Sandell, R.; Blomber, J.; Lazar, A.; Carlsson, J.; Broberg, J.; Schubert, J. (2001): Unterschiedliche Langzeitergebnisse von Psychoanalysen und Psychotherapien. Aus der Forschung des Stockholmer Projekts. Psyche 55, S. 277–310
- Sander, L. (1980): Polarity, paradox and the organizing process in development. Read at the First World Conference on Infant Psychiatry, Cascais, Portugal
- Sander, L. (1983): To Begin with – Reflections on Ontogeny. In: Lichtenberg, J.; Kaplan, S. (Hg.): Reflections on Self Psychology. The Analytic Press, Hillsdale, NJ., S. 85–104
- Sandler, J. (1961): Sicherheitsgefühl und Wahrnehmungsvorgang. Psyche 15, S. 124–131
- Sandler, J.; Dare, C.; Holder, A. (1979): Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie. Klett-Cotta, Stuttgart

- Sandler, J.; Sandler, A.-M. (1978): On the development of object relationships and affects. *The International Journal of Psycho-Analysis* 59, S. 285–296
- Sauter, F. (Hg.) (1983): *Psychotherapie der Schule*. Kösel, München
- Schachter, S.; Singer, J. (1962): Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review* 69, S. 379–399
- Schafer, R. (1985): Die Handlungssprache – eine Alternative zur "Metapsychologie". *Psyche* 39, S. 968–980
- Schatzman, M. (1974): Die Angst vor dem Vater. Langzeitwirkung einer Erziehungsmethode. Eine Analyse am Fall Schreber. Reinbek bei Rowohlt, Hamburg
- Scherer, K. (1981): Wider die Vernachlässigung der Emotionen in der Psychologie. In: Michaelis, W. (Hg.): Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980. Hogrefe, Göttingen u. a.
- Schildbach, B.; Loher, I.; Riedinger, N. (1999): Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von Intellektuellen Anforderungen. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 249–264
- Schimek, J. (1975): A critical re-examination of Freud's concept of unconscious mental representation. *The International Review of Psychoanalysis* 2, S. 171–187
- Schlegel, M.; Zeier, H. (1982): Psychophysiologische Aspekte des Assoziationsexperiments und Normdaten zu einer Reizwörterliste. *Analytische Psychologie*, 13, S. 75–92
- Schley, W. (1983): Kooperatives Lehrertraining – Ein Anleitungsprogramm zur Lösung von Lern- und Beziehungsstörungen im Unterricht. In: Mutzeck W. u. a. (Hg.): *Handbuch zum Lehrertraining*. Beltz, Weinheim, S. 103–116
- Schley, W. (1991): Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell – Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation. In: Greber, U. u. a. (Hg.): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme – Konzepte – Perspektiven*. Beltz, Weinheim, Basel
- Schmalohr, E. (1984): Ursachenzuschreibungen von Eltern bei Schulschwierigkeiten ihrer Kinder. Ein Beitrag zur schulpsychologischen Beratung. *Psychologie In Erziehung und Unterricht* 31, S. 241–246
- Schmitz, H. (1993): Gefühle als Atmosphären und das affektive Betroffensein von ihnen. In: Fink-Eitel, H.; Lohmann, G. (Hg.): *Zur Philosophie der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 33–56
- Schmude, R. (1991): Der Weg zur Individualität. Erziehungsziele und Erziehungsmethoden In der analytischen Psychologie C. G. Jungs. Brockmeyer, Bochum

- Schneider, G. (1983): Reflexivität als Grenzproblem einer kognitiven Psychologie. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg, Diskussionspapier Nr. 37.
- Schölmerich, A. (1997): Emotionale Reaktivität und Regulation in der frühen Kindheit. In: Keller, H. (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Huber, Bern, Göttingen u. a., S. 441–452
- Schore, A. (1994): Affect regulation and the origin of the self: the neurobiology of emotional development. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Schraml, W. (1974): Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Klett, Stuttgart
- Schur, M. (1969): Affects and cognition. International Journal of Psycho-Analysis 50, S. 647–653
- Schürer-Necker, E. (1994): Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim [Fortschritte der psychologischen Forschung; 22]
- Schütte, S. (1990): Entscheidend ist das Lehrerverhalten. Päd. Extra und Demokratische Erziehung 3 (3), S. 24–27
- Schwarz, B. (1997): Qualität von Lehrern im Spiegel der empirischen Forschung – Forschungstendenzen, Probleme und Befunde. In: Schwarz, B.; Prange, K. (Hg.): Schlechte LehrerInnen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Beltz, Weinheim, Basel, S. 86–123
- Schwarz, B.; Prange, K. (Hg.) (1997): Schlechte LehrerInnen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Beltz, Weinheim, Basel
- Schweer, M. (1992): Problematische Unterrichtssituationen – Bewältigungsstrategien von Lehrern und Schülern im Klassenzimmer. Pädagogik und Schulalltag 47, S. 79–83
- Schweer, M. (1993): Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Interaktion in schulischen Problemsituationen: Situationswahrnehmung und Interpersonales Verhalten im Unterricht. Pädagogik und Schulalltag 48, S. 292–298
- Schweer, M. (1997a): Eine differentielle Theorie Interpersonalen Vertrauensüberlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Psychologie in Erziehung und Unterricht 44, S. 2–12
- Schweer, M. (1997b): Bedingungen Interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauenstheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 44, S. 143–151
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin-Verlag, Berlin
- Sies, C. (1995): Gefährliche Liebschaften. Urszene und Generationenschanke. Ursprünge der Subjektivität als Frau und Mann. In: Tress, W., Sies, C. (Hg.): Psychoanalyse und Subjektivität. Göttingen
- Seydel, O. (1990): Macht Schule krank? Was richtet Schule im Seelenleben von Lehrern an? In: Hasenklever, W.-D. (Hg.): Pädagogik und Psychoanalyse.

- Marienauer Symposion zum 100. Geburtstag Gertrud Bondys. Peter Lang, Frankfurt a. M., Bern [u. a.]
- Shanberg, S. (1994): Genetic basis for touch effects. In: Field, T. (Ed.): Touch in early development, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp: 67–80
- Shapiro, T.; Stern, D. (1989): Psychoanalytic Perspectives on the First Year of Life: The Establishment of the Object In an Affective Field. In: Greenspan, S.; Pollock, G. (Hg.): The Course of Life. Volume I: Infancy. International University Press, Madison/Conn., S. 271–292
- Sievers, B. (1974): Geheimnis und Geheimhaltung In sozialen Systemen. Westdeutscher Verlag, Opladen
- Sievers, B. (Hg.) (1977): Organisationsentwicklung als Problem. Klett–Cotta, Stuttgart
- Singer, J. (Hg.) (1990): Repression and Dissociation. Implications for Personality Theory, Psychopathology, and Health. University of Chicago Press, Chicago, London
- Singer, K. (1977): Die Übertragung In der wechselseitigen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Pflüger, P.-M. (Hg.): Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens. Klett, Stuttgart, S. 63–75
- Singer K. (1979): Von der Angst und Abhängigkeit des Lehrers zu pädagogischer Mündigkeit. In: Ebert, W. (Hg.): Lehrer – Gefangener oder Gestalter der Schule? München, S. 160–216
- Singer, K. (1981): Unbewußte Konflikte der Lehrerpersönlichkeit als Störung der pädagogischen Beziehung. In: Gudjons, H.; Rehnert, G.-B. (Hg.): Lehrer ohne Maske? Scriptor, Königstein, S. 73–87
- Singer, K. (1988): Lehrer–Schüler–Konflikte gewaltfrei regeln. Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen als Beziehungs–Schwierigkeiten bearbeiten. Beltz, Weinheim
- Singer, J., Fagen, J. (1992): Negative affect, emotional expression, and forgetting in young infants. Developmental Psychology 28, S. 48–57
- Singer, W. (2000): Wissensquellen – Wie kommt das Wissen in den Kopf? In: Maar, Ch., Obrist, H. U., Pöppel, E. (Hg.): Weltwissen Wissenswelt. DuMont Köln. S. 137–145
- Slade, A.; Aber, L. (1992): Attachments, drives, and development: conflicts and convergences in theory. In: Barron, J. u. a. (Hg.): Interface of psychoanalysis and psychology. American Psychological Association, Washington/DC, S. 154–185
- Smirnoff, V. (1987): Der Psychoanalytiker und sein Vergnügen. DPV-Informationen März, S. 3–15
- Smith, G. (1980): Perceptgenesis: A process past perspective on perception – personality. Review of personality and social psychology 1, S. 94–124
- Solms, M. (1996): Was sind Affekte? Psyche 50, S. 485–522

- Solms, M. (1998): Psychoanalytische Beobachtungen an vier Patienten mit ventromesialen Frontalhirnläsionen. *Psyche* 52, S. 919–962
- Solms, M. (2000): Unbewußt, das Unbewußte. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.): *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe*. Kohlhammer. Stuttgart Berlin Köln. S. 771–775
- Spangler, G.; Grossmann, K. (1999): Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 50–63
- Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.) (1999): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Spanhel, D. (Hg.) (1988): *Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie*. Werner Loch zum 60. Geburtstag gewidmet. Neue-Deutsche-Schule-Verl. Gesellschaft, Essen
- Spiegel, S. (1987): The Interpersonal World of the Infant. (A Symposium). *Contemporary Psychoanalysis* 23, S. 6–17
- Spitz, R. (1976): *Vom Dialog*. Klett, Stuttgart
- Sroufe, L. (1981): Die Organisation der emotionalen Entwicklung. In: Foppa, K. u. a. (Hg.): *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*. Huber, Bern u. a., S. 14–34
- Sroufe, L.; Fleeson, J. (1986): Attachment and the constructions of relationships. In: Hartup, W. (Hg.): *Relationship and development: [based on presentations made at a conference held at Harwichport, Mass., in June 1982]*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, S. 51–71
- Staats, H. (1997): Identitäten und Ideologien. Interpersonale Abwehr aus der Perspektive psychoanalytischer Teamsupervision. *Forum der Psychoanalyse* 13, S. 68–74
- Stechler, G. (1987): Clinical Applications of a Psychoanalytic Systems Model of Assertion and Aggression. *Psychoanalytic Inquiry* 7, S. 348–363
- Steimer-Krause, E.; Krause, R. (1993): Affekt und Beziehung. In: Buchheim, P. u. a. (Hg.): *Beziehung im Fokus. Weiterbildungsforschung*. Springer, Berlin [u. a.] [Lindauer Texte], S. 71–83
- Steiner, G. (1985): Emotionen und Reflexivität aus äquilibrationstheoretischer Sicht. In: Eckensberger, L.; Lantermann, E.-D. (Hg.): *Emotion und Reflexivität*. Urban und Schwarzenberg, München u. a., S. 101–136
- Stephan, C. (1999): Bindungsbeziehung – Spielbeziehung – Kompetenzentwicklung. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 265–281
- Stern, D. (1992): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Klett-Cotta, Stuttgart [Original: *The Interpersonal World of the Infant*, 1985. Basic Books, Inc., Publishers, New York]

- Stern, D. (1995): Die Repräsentation von Beziehungsmustern. Entwicklungspsychologische Betrachtungen. In: Petzold, H. (Hg.): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung. Bd. 2. Junfermann, Paderborn, S. 193–218
- Stern, D. (1997): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Klett–Cotta, 3. Aufl., Stuttgart. [Original: The first Relationship: Infant and Mother., 1977]
- Stern, D. (1998a): Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. Piper, München [u. a.] [Original: Diary of a Baby, 1990, Basic Books, New York]
- Stern, D. (1998b): Now–moments und Vitalitätskonturen als neue Basis für psychotherapeutische Modellbildungen. In: Trautmann-Voigt, S.; Voigt, B. (Hg.): Bewegung ins Unbewußte. Beiträge zur Säuglingsforschung und analytischen KörperPsychotherapie. Brandes und Apsel, Frankfurt a. M., S. 82-96
- Stolorow, R., Atwood, G. (2002 a): Der Neutralitätsmythos in der Psychoanalyse. Eine Alternative aus der intersubjektiven Systemtheorie. Selbstpsychologie, 8, S. 189–209
- Stolorow, R., Orange, D., Atwood, G. (2002 b): Zusammenfassung. Horizonte der Welt. Eine postcartesianische Alternative zum freudianischen Unbewussten. Selbstpsychologie, 8, S. 258–260
- Stolz, G. (1997): Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz, B.; Prange, K. (Hg): Schlechte Lehrer–Innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Beltz, Weinheim, Basel, S. 124–178
- Stork, J. (1974): Die Bedeutung des Vaterbildes in der frühkindlichen Entwicklung. In ders. (Hg.) Fragen nach dem Vater, Karl Albert, Freiburg, München
- Stork, J. (1986): Der Vater – Störenfried oder Befreier?. In: Ders. (Hg.): Das Vaterbild In Kontinuität und Wandlung. Zur Rolle und Bedeutung des Vaters aus psychopathologischer Betrachtung und In psychoanalytischer Sicht. 4. Symposion der Poliklinik für Kinder– und Jugendpsychotherapie der Technischen Universität München. Frommann–Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt [problemata 113], S. 9–30
- Stork, J. (Hg.) (1987): Über die Ursprünge des Ödipuskomplexes. Versuch einer Bestandsaufnahme. 6. Symposion der Poliklinik für Kinder– und Jugendpsychotherapie der Technischen Universität München. Frommann–Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt [problemata 115]
- Straub, J.: (1998): Psychoanalyse, Geschichte und Geschichtswissenschaft. Eine Einführung in systematischer Absicht. In: Rüsen, J. Straub, J. (Hg.) Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein. Erinnerung, Geschichte, Identität 2. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 9–32
- Strauch, G. (1976): Pädagogik, Erziehung, Psychoanalyse: Studien zur psychoanalytischen Pädagogik. Ein Beitrag zur Entwicklung des Erziehungswesens In den Bereichen Schule, Kindergarten, Elternhaus und Erwachsenenbildung. Jugend und Volk, München, Wien

- Strauss, M. S. (1979): Abstraction of prototypical informations by adults and 10 month old infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 5, 618–632
- Streeck, U. (2000): Szenische Darstellungen, nichtsprachliche Interaktion und Enactments im therapeutischen Prozess. In: Ders.: *Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellungen im therapeutischen Prozess*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. S. 13–55
- Stüttgen, T. (1985): *Interaktionelle Psychosomatik. Die Affekte und die Entwicklung des Selbst*. Springer, Berlin [u. a.]
- Tacke, M. (1999): Selbstüberforderung als Belastungsfaktor im LehrerInnen–Beruf. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 24, S.291–303
- Teckentrupp, G. (1990): Wie er – zieht Schule wofür? In: Hasenklever, W.-D. (Hg.): *Pädagogik und Psychoanalyse. Marienauer Symposion zum 100. Geburtstag Gertrud Bondys*. Peter Lang, Frankfurt a. M., Bern u. a., S. 81–103
- Tenbrink, D. (1994): Über den Zusammenhang von Empathie und Strukturbildung im analytischen Prozeß. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 19, S. 287–304
- Tenbrink, D. (1995): Emotionen In der Individualpsychologie – ihre Bedeutung und Handhabung im therapeutischen Prozeß. In: Petzold, H. (Hg.): *Die Wiederentdeckung des Gefühls. Emotionen In der Psychotherapie und der menschlichen Entwicklung*. Junfermann, Paderborn, S. 379–410
- Terhart, E. (1997): Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: Schwarz, B.; Prange, K. (Hg.): *Schlechte Lehrer–Innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Beltz, Weinheim, Basel, S. 34–87
- Thiemann, F. (1985): *Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Thienel, A. (1988): Lehrerwahrnehmungen und –gefühle in problematischen Unterrichtssituationen. Zum Einfluß von Wahrnehmungen auf das differentielle Erleben und Verhalten von Lehrern. Peter Lang, Frankfurt a. M.
- Thienel, A. (1989b): Der Einfluß der emotionalen Betroffenheit von Lehrern auf das differentielle Erleben einer Problemsituation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36, S. 210–215
- Thomä H.; Kächele, H. (1989): *Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie*. Bd. 1: Grundlagen. Springer, Berlin, Heidelberg u. a. Thommen, B. (1985): *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*. Huber, Bern, Stuttgart [u. a.]
- Tillmann, K.-J. (1983): Es gibt Lehrer, die einen vor der ganzen Klasse blamieren. Erfahrungen von Schülern In der 5. Klasse. *Westermanns pädagogische Beiträge* 35, S. 603–607
- Tomkins, S. (1962): *Affect, Imagery, Consciousness*. Bd. 1: *The Positive Affects*. Springer, NJ
- Tomkins, S.: (1963) *Affect, Imagery, Consciousness*. Bd. 2: *The Negative Affects*. Springer, New York

- Tomkins, S. (1970): Affect as the Primary Motivational System. In: Arnold, M. (Hg.): Feelings and Emotions. Academic Press, NJ [u. a.], S. 101–110
- Trautmann–Voigt, S.; Voigt, B. (1998): Zur Rezeption Lichtenbergs und Sterns: Das Unbewußte in der Sprache der Bewegung. In: Dies.: Bewegung Ins Unbewußte. Beiträge zur Säuglingsforschung und analytischen KörperPsychotherapie. Brandes und Apsel, Frankfurt a. M., 43–72
- Trautmann–Voigt, S.; Voigt, B. (Hg.) (1998): Bewegung Ins Unbewußte. Beiträge zur Säuglingsforschung und analytischen KörperPsychotherapie. Brandes und Apsel, Frankfurt a. M.
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Campus-Verlag, Frankfurt a. M.
- Trescher, H.-G. (1987): Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Trescher, H.-G.; Reiser, H. (Hg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz, S.197–209
- Trescher, H.-G. (1988): Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen. Gruppenpsychotherapie, Gruppendynamik 24, S. 364–376
- Trescher, H.-G.; Reiser, H. (Hg.) (1987): Wer braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Trevarthen, C. (1977): Descriptive Analyses of Infant Communicative Behaviour. In: Schaffer, H. R. (Hg.): Studies in Mother–Infant Interaction. Academic Press. London u. a. S. 227–270
- Trevarthen, C. (1993): The function of emotions In early Infant communication and development. In: Nadel, J. u. a. (Hg.): In: Nadel, J.; Camaioni, L. (Hg.): New perspectives in early communicative development. Routledge, London u. a., S. 48–81
- Trevarthen, C. (1998a): Brain Development. In: The Oxford Companion to the Mind. Oxford University Press, Oxford, New York, S. 101–110
- Trevarthen, C. (1998b): Infancy, mind in. In: The Oxford Companion to the Mind. Oxford University Press, Oxford, New York, S. 362–368
- Tronick, E. (1989): Emotions and emotional communication In Infants. The American Psychologist 44, S.112–119
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., Brazelton, T. B. (1978): The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face-interaction. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 17, S. 1–13
- Tulving, E. (1972): Episodic and semantic memory. In: Tulving, E., Donaldson, W. (Hg.): Organization of Memory. Academic Press, NJ
- Tulving, E. (1985): How many memory systems are there? The American Psychologist 40, S. 385–398
- Ulich, D. (1974): Die Dimension der "Macht" In der Lehrer–Schüler–Interaktion. Pädagogische Welt 28, S. 130-137. Ebenfalls abgedruckt In: Biermann, R.

- (Hg.): Interaktion, Unterricht, Schule. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1985, S. 140–152
- Ulich, D. (1981): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Twellmann, W. (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 1: Pädagogik – personelle Aspekte der Schule und des Unterrichts. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, S. 161–177
- Ulich, D.; Mertens, W. (1973): Urteile über Schüler. Beltz, Weinheim, Basel
- Ulich, D.; Mayring, P. (1992): Psychologie der Emotionen. Kohlhammer, Stuttgart. [Grundriß der Psychologie, 5]
- Ulich, K. (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz, Weinheim, Basel, S. 377–396
- Wagner, H. (1980): Wie nehmen Schüler den Lehrer wahr? Einige Bedingungen der Zuschreibung von Lehrerabsichten durch Schüler. Psychologie In Erziehung und Unterricht 27, S. 65–72
- Weber, A., Weltle, D., Lederer P. (2004): Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. In: Bundesärztekammer und Kassenärztliche Bundesvereinigung (Hg.): Deutsches Ärzteblatt. Ausgabe B, 13, Köln. S. 712–718
- Weidemann, B. (1981): Emotionen von Lehrern In einem Handlungskonzept. In: Hofer, M. (Hg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Urban und Schwarzenberg, München, S. 255–277
- Weiler, H. (1987): Vorlesung zur politischen Kritik an Psychoanalyse und Pädagogik. Haag und Herchen, Frankfurt a. M. [Materialien zur sozialwissenschaftlichen Forschung; Bd. 4]
- Wellendorf, F. (1973): Schule und Identität. Thesen zur schulischen Sozialisation. In: Biermann, R. (1985): Interaktion, Unterricht, Schule. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 119–139
- Wellendorf, F. (1974): Probleme der biographischen Organisation von Identität im szenischen Arrangement der Schule. Ders.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Beltz, Weinheim, Basel
- Wellendorf, F. (1978): Der Alltag In der Schule und die Rede des Lehrers von "Intelligenz", "Begabung" und "Dummheit". In: Schmid, R. (Hg.): Intelligenzforschung und pädagogische Praxis. Urban und Schwarzenberg, München u. a.
- Wellendorf, F. (1979): Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen. In: Geißler, K. (Hg.): Gruppendynamik für Lehrer. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg, S. 67–83
- Wiesenhütter, E. (1977): Schlußwort: Tiefenpsychologie als Kontext der Pädagogik. Pflüger, P.-M. (Hg.): Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens. Klett, Stuttgart, S. 214–219

- Winnicott, D. (1947): Further Thoughts on Babies as Persons. (zit. nach Tenbrink 19995)
- Winnicott, D. (1960): The theory of the parent–infant–relationship. *International Journal of Psychoanalysis* 41. 585–595.
- Winnicott, D. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Fischer, Frankfurt a. M.
- Winnicott, D. (1987): Vom Spiel zur Kreativität. Klett–Cotta, Stuttgart
- Winnicott, D. (1990): Der Anfang ist unsere Heimat. Klett–Cotta, Stuttgart
- Wittern, J.; Tausch, A.-M. (1980): Persönliche Beeinträchtigungen von Lehrern in ihrem beruflichen und privaten Leben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 27, S. 327–332
- Wolf, E. (1989): Das Selbst In der Psychoanalyse: Grundsätzliche Aspekte. In: Wolf, E.; Ornstein, A.; Ornstein, P.; Lichtenberg, J.; Kutter, P. (Hg.): *Selbstpsychologie*. Verlag Internationale Psychoanalyse, München, Wien, S. 3–5
- Wurmser, L. (1981): Das Problem der Scham. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse*. Bd. 13. Frommann–Holzboog. Stuttgart
- Wurmser, L. (1986): Die innere Grenze. Das Schamgefühl – ein Beitrag zur Überich–Analyse. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse*. Bd. 18. Frommann–Holzboog. Stuttgart
- Wurmser, L. (1987): Die Flucht vor dem Gewissen. Springer, Berlin, Heidelberg
- Zeichner, K. (1986): Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsgegenstand und Perspektiven. *Bildung und Erziehung* 39, S. 263–277
- Zelnick, L.; Buchholz, E. (1991): Der Begriff der Inneren Repräsentanz im Lichte der neueren Säuglingsforschung. *Psyche* 45, S. 810–846
- Zeppelin, I. von; Moser, U. (1987a): Träumen wir Affekte? Affektive Kommunikation im Traumprozeß. Teil 1: Affekte und manifester Traum. *Forum der Psychoanalyse* 3, S.143–152
- Zeppelin, I. von; Moser, U. (1987b): Träumen wir Affekte? Affektive Kommunikation im Traumprozeß. Teil 2: Selbstphantasie, Involvement, Zuschauerkonstellation und Commitment. *Forum der Psychoanalyse* 3, S. 227–237
- Ziehe, T.; Häsing, H.; Stubenrauch, H. (Hg.) (1979): *Narziß. Ein neuer Sozialisationstypus?* Päd. extra Buchverlag, Bensheim
- Ziehe, T. (1984): "Ich bin heute wohl wieder unmotiviert..." - Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In: Bohnsack, F. (Hg.): *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise*. Diesterweg, Frankfurt a. M., S.116–133
- Ziv, A. (1988): Humour in teaching: Educational experiments in High School. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2, S.127–133

24. Abstract

Die Untersuchung über „Unbewusste Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern“ lässt empirisch gesicherte Aussagen über die in der Sozialisationsinstanz Schule zu erwartenden Beziehungsformen zu. Die ausgewerteten Schulerinnerungen von Lehramtsstudenten zeigen, dass entwicklungsfördernde Erfahrungen der Anerkennung, Verständigung und Zuwendung nur zufällig *repräsentiert* sind. Erfahrungen der Ablehnung, Demütigung und Unterdrückung weichen hingegen von der Grundschule bis zum Abitur signifikant von einer zufälligen Verteilung ab. Repräsentationen bilden die Grundlage von Antizipationen und lebensnotwendigem „knowing how“. Sie sind *Kontexten* zugeordnet, und ihr Abruf ist abhängig von den jeweils erlebten *emotionalen Zuständen*. Es entstehen sog. „Großmutterneuronen“, d. h. was zusammen erfahren wird, wird auch zusammen abgerufen. Bezogen auf vorliegende Untersuchung führt dieser Vorgang zu dem *handlungsleitenden impliziten Wissen* über das Beziehungssystem Lehrer–Schüler. Die von negativen, zu unterdrückenden und verleugnenden Emotionen gekennzeichneten Erfahrungen werden vom dynamischen Unbewussten gesteuert, welches die Verfügbarkeit des „knowing how“ beeinträchtigt. Die in aktuellen Situationen notwendig werdende Modifikation von Modellszenen wird erschwert oder gar verhindert. Darüber hinaus kann die Fähigkeit zur metakognitiven Reorganisation von impliziten und expliziten Wissensbeständen nicht hinreichend entwickelt werden. Lehramtsstudenten, die ihre demütigenden und unterdrückenden Beziehungserfahrungen aus der eigenen Schulzeit nicht in ein reflexives Selbst–Konzept integrieren können, müssen als künftige Lehrer in unvorhersehbaren Situationen auf belastende und verunsichernde Notlösungen zurückgreifen. Sowohl aus gesundheitspsychologischer Sicht (Lehrer) als auch aus entwicklungspsychologischer Sicht (Schüler) legen die vorgelegten Befunde nahe, Lehramtsstudenten mit dem verfügbaren Wissen über die vor– und unbewusste Beziehungsdynamik zwischen Lehrern und Schülern auszustatten.

Keywords: Lehrer–Schüler–Beziehung, Schulerinnerungen/Repräsentationen, emotionale Zustände, implizites Wissen, metakognitive Reorganisation, dynamisches Unbewusstes

Anhang 1

Datensatz

des Landesamtes

für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein–Westfalen

Lehramtstudierende nach Fachsemester (1. bis 3.), Geschlecht, Alter und Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Sommersemester 1996		
Merkmal	Ausprägung	Studierende
Lehramt (1.-3. FS)		15805
davon		
Geschlecht	männlich	5477
	weiblich	10328
darunter im		
Fachsemester	1. Fachsemester	4256
	2. Fachsemester	8475
	3. Fachsemester	3074
davon		
Alter	bis 20	4718
	21 und 22	4409
	23 und 24	1656
	24 und 26	1366
	27 und 28	1268
	29 und älter	2388
davon		
HZB-ART	Gymnasium	13597
	Gesamtschule	808
	sonstige ¹	1400

¹ Beinhaltet laut LSD 70 Hochschulzulassungsberechtigungen

Lehramtstudierende nach Fachsemester (1. bis 3.), Geschlecht, Alter und Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Wintersemester 1996/97		
Merkmal	Ausprägung	Studierende
Lehramt (1.-3. FS)		21036
davon		
Geschlecht	männlich	6898
	weiblich	14138
darunter im		
Fachsemester	1. Fachsemester	9890
	2. Fachsemester	3535
	3. Fachsemester	7611
davon		
Alter	bis 20	7654
	21 und 22	6066
	23 und 24	1897
	24 und 26	1574
	27 und 28	1340
	29 und älter	2505
davon		
HZB-ART	Gymnasium	18385
	Gesamtschule	1160
	sonstige ¹	1491

¹ Beinhaltet laut LSD 70 Hochschulzulassungsberechtigungen

Lehramtstudierende nach Fachsemester (1. bis 3.), Geschlecht, Alter und Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Sommersemester 1997		
Merkmal	Ausprägung	Studierende
insgesamt (1.-3.FS)		103422
darunter Lehramt (1.-3. FS)		16340
davon		
Geschlecht	männlich	5664
	weiblich	10676
darunter im		
Fachsemester	1. Fachsemester	4479
	2. Fachsemester	8589
	3. Fachsemester	3272
davon		
Alter	bis 20	4621
	21 und 22	4677
	23 und 24	1628
	24 und 26	1480
	27 und 28	1374
	29 und älter	2560
davon		
HZB-ART	Gymnasium	14056
	Gesamtschule	959
	sonstige ¹	1325

¹ Beinhaltet laut LSD 70 Hochschulzulassungsberechtigungen

Lehramtstudierende nach Geschlecht, Fachsemester (1. bis 3.), Alter und Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Wintersemester 1997/98		
Merkmal	Ausprägung	Studierende
Lehramt (1.-3. FS)		20579
davon		
Geschlecht	männlich	6754
	weiblich	13825
darunter im		
Fachsemester	1. Fachsemester	9209
	2. Fachsemester	3771
	3. Fachsemester	7599
davon		
Alter	bis 20	7012
	21 und 22	6042
	23 und 24	1808
	24 und 26	1569
	27 und 28	1479
	29 und älter	2669
davon		
HZB-ART	Gymnasium	17855
	Gesamtschule	1325
	sonstige ¹	1399

¹ Beinhaltet laut LSD 70 Hochschulzulassungsberechtigungen

Lehramtstudierende nach Geschlecht, Fachsemester (1. bis 3.), Alter und Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Sommersemester 1998		
Merkmal	Ausprägung	Studierende
darunter Lehramt (1.-3. FS)		15535
davon		
Geschlecht	männlich	5268
	weiblich	10267
darunter im		
Fachsemester	1. Fachsemester	4143
	2. Fachsemester	7943
	3. Fachsemester	3449
davon		
Alter	bis 20	3987
	21 und 22	4247
	23 und 24	1496
	24 und 26	1438
	27 und 28	1625
	29 und älter	2742
davon		
HZB-ART	Gymnasium	13308
	Gesamtschule	983
	sonstige ¹	1244

¹ Beinhaltet laut LSD 70 Hochschulzulassungsberechtigungen

Lehramtstudierende nach Geschlecht, Fachsemester (1. bis 3.), Alter und Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Wintersemester 1998/99		
Merkmal	Ausprägung	Studierende
Lehramt (1.-3. FS)		17827
davon		
Geschlecht	männlich	5862
	weiblich	11965
darunter im		
Fachsemester	1. Fachsemester	7583
	2. Fachsemester	3393
	3. Fachsemester	6851
davon		
Alter	bis 20	5549
	21 und 22	5268
	23 und 24	1514
	24 und 26	1329
	27 und 28	1491
	29 und älter	2676
davon		
HZB	Gymnasium	15355
	Gesamtschule	1272
	sonstige ¹	1200

¹ Beinhaltet laut LSD 70 Hochschulzulassungsberechtigungen

Anhang 2

Erhebungsbogen¹

und

Information an die Teilnehmer der Studie

¹ Der Erhebungsbogen entspricht dem, den Heisterkamp (1975/76) im Rahmen der von ihm durchgeführten „Untersuchung der Schulerinnerungen angehender Lehrer“ entwickelt hat. Veränderungen wurden nur dort vorgenommen, wo sie aufgrund von Schulreformen angezeigt waren.



Universität
Gesamthochschule
Essen

Universität GH Essen · 45117 Essen

Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft,
Psychologie, Sport

Prof. Dr. Heisterkamp/G. Reimer

Telefon

(0201) 1831 oder

Durchwahl 183 2220/2177

Teletax

(0201) 183 21 52

Mein Zeichen

INFORMATION

Essen, den

12.04.96

zur

ERHEBUNG DES SCHULERLEBENS VON LEHRAMTSSTUDENTINNEN UND -STUDENTEN

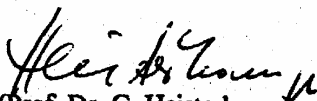
Die Daten dieser Erhebung bilden die Grundlage einer Wiederholungsstudie zu der Frage, wie Lehramtsstudentinnen und -studenten ihre eigene Schule erlebt haben.

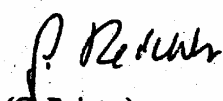
Um den Vergleich mit der 1975 durchgeführten Erhebung zu sichern, haben wir auf eine „Modernisierung“ des Untersuchungsdesigns verzichtet: die Ihnen vorliegende Form entspricht der der Erststudie mit einem Ihnen zuweil vielleicht unvertrauten Stil. Eine Veränderung haben wir lediglich dort vorgenommen, wo sie aufgrund der Schulreform notwendig wurde.

Wir planen eine weitere Wiederholungsstudie, dann jedoch nicht mit einer weiteren Stichprobe von Anfangssemestern, sondern möglichst mit Ihnen am Ende Ihres Studiums, während der Referendarzeit oder zu Beginn Ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin/Lehrer. Aus diesem Grunde ist dem Erhebungsbogen ein Formblatt beigelegt, in das Sie eine Adresse eintragen können, unter der Sie möglichst in drei bis vier Jahren zu erreichen sind.

Die Erhebungsbögen und die Adressen werden getrennt voneinander in zwei Boxen eingesammelt, damit die von Ihnen gemachten Angaben anonym bleiben.

Mit herzlichem Dank
für Ihre Mitarbeit bei unserem Forschungsvorhaben


(Prof. Dr. G. Heisterkamp)


(G. Reimer)

Erhebungsbogen

zum

Schulerleben von Lehramtsstudentinnen/ -studenten

Dieser Erhebungsbogen dient einer psychologischen Untersuchung von Schulerinnerungen. Alle Angaben werden vertraulich behandelt. Sie werden deswegen nicht nach Ihrem Namen gefragt. Damit jedoch bei einem persönlichen Interesse bestimmte Ergebnisse identifiziert bzw. bei weiterführenden Erhebungen die Zuordnung der Befunde ermöglicht wird, versehen Sie bitte Ihren Erhebungsbogen mit einer sechsstelligen Kennzahl. Die ersten vier Stellen sind für Tag und Monat (nicht für das Jahr!) Ihres Geburtsdatums vorgesehen. Vor die Tage 1-9 sowie die Monate Januar bis September setzen Sie jeweils eine Null. Die letzten beiden Stellen sind für die Hausnummer Ihres Elternhauses vorgesehen. Die Nummern 1-9 werden wie oben behandelt. Bei den sicherlich sehr seltenen Fällen einer dreistelligen Hausnummer bleiben die Hunderter einfach unberücksichtigt.

Beispiel 1:

Geburtsdatum: 12. 3. 50

Hausnummer: 148

Geb. Tag		Geb. Monat		Haus Nr.	
1	2	0	3	4	8

Beispiel 2:

Geburtsdatum: 3. 4. 53

Hausnummer: 7

0	3	0	4	0	7
---	---	---	---	---	---

Persönliche Kennzahl:

--	--	--	--	--	--

I. Angaben zur Person

1. Bitte geben Sie Ihr Alter in Jahren an:

2. Kreuzen Sie bitte an, ob Sie weiblichen oder männlichen Geschlechts sind:

w	m
---	---

3. Staatsangehörigkeit:

deutsch
ausländisch

4. Im wievielten Studiensemester befinden Sie sich gegenwärtig?
Kreuzen Sie bitte an:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
----	----	----	----	----	----

in einem höheren

5. Welchen Studienabschluss streben Sie an?

Staatsexamen

Schwerpunkt:

Primarstufe I

Sekundarstufe I

Sekundarstufe II

Diplomprüfung

Promotion

Sie können sich sicherlich noch an konkrete Schulsituationen erinnern. Schreiben Sie möglichst spontan, d.h. ohne besondere Überlegungen über Form und Inhalt anzustellen, die drei Schulerinnerungen auf, die Ihnen zuerst einfallen. Bitte beachten Sie, dass es keine Feststellungen oder Verallgemeinerungen sein sollen, sondern ganz konkrete Situationen. Sie beginnen deswegen zweckmäßigerweise jedes Mal mit:

1. Ich erinnere mich, dass

In welcher Klasse / Stufe ereignete sich diese Situation? Falls Sie keine genauen Angaben machen können, geben Sie bitte einen Schätzwert ab!

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

2. Ich erinnere mich, dass

In welcher Klasse / Stufe ereignete sich diese Situation? Falls Sie keine genauen Angaben machen können, geben Sie bitte einen Schätzwert ab!

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

3. Ich erinnere mich, dass

In welcher Klasse / Stufe ereignete sich diese Situation? Falls Sie keine genauen Angaben machen können, geben Sie bitte einen Schätzwert ab!

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

Kennzeichnen Sie mittels der folgenden Liste jeweils die bestimmenden Gefühlsqualitäten Ihrer drei Schulerinnerungen (E1; E2; E3). Sie können für jede der Erinnerungen **bis zu drei** Gefühle ankreuzen. Falls Sie in der Tabelle keine zutreffende Kategorie finden, können Sie die entsprechende Gefühlsqualität unterhalb der Liste mit Ihren eigenen Worten charakterisieren.

Nr. Gefühl	E1	E2	E3	Nr. Gefühl	E1	E2	E3
1. Freude				18. Unsicherheit			
2. Stolz				19. Hilflosigkeit			
3. Erheiterung				20. Verlassenheit			
4. Anerkennung				21. Angst			
5. Geborgenheit				22. Traurigkeit			
6. Sicherheit				23. Unverständnis			
7. Solidarität				24. Enttäuschung			
8. Zufriedenheit				25. Beschämung			
9. Dankbarkeit				26. Ohnmacht			
10. Verständnis				27. Resignation			
11. Trost				28. Ungerechtigkeit			
12. Mitleid				29. Schadenfreude			
13. Erleichterung				30. Empörung			
14. Interesse				31. Vergeltung			
15. Erstaunen				32. Ärger			
16. Aufregung				33. Wut			
17. Unbehagen				34. Hass			

Falls Sie in der obigen Tabelle keine angemessenen Gefühlsqualitäten gefunden haben, können Sie sie auch mit eigenen Worten kennzeichnen:

Zur 1. Schulerinnerung:

2. Schulerinnerung:

3. Schulerinnerung:

III. Weitere Angaben zur Person

1. An welcher Institution haben Sie die Zulassungsvoraussetzungen für das Studium erworben?

Gymnasium

Abendgymnasium

Gesamtschule

berufsbildende Schule

Fachhochschule

eine andere Institution

.....

2. a) Bitte geben sie für die unten genannten Fächer den **Durchschnitt** der Punkte aus den Stufen

* 12.1, 12.2, 13.1, 13.2 an,

* in den Abiturfächern berücksichtigen Sie bitte bei der Ermittlung des Durchschnittswertes auch die Punkte aus der Abiturprüfung,

* bitte kennzeichnen Sie die Fächer, die Sie **nicht** oder nur **teilweise** belegt haben, mit: nicht belegt / tw. belegt

Punkte
(Durchschnitt)

Deutsch

1. Fremdsprache

Mathematik

Biologie

Chemie

Physik

Sozialwissenschaften

Geschichte

Erdkunde

Sport

Kunst

Musik

2. b) Bitte geben Sie Ihre Abitur-Durchschnittsnote an

3. Kreuzen Sie bitte die Klasse(n) Stufe(n) an, die Sie im Laufe Ihrer Schulzeit wiederholt haben:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11.1	11.2	12.1	12.2	13.1
------	------	------	------	------

4. Wie haben Sie in Ihrer Schulzeit Ihre **Hausaufgaben** erledigt?
Setzen Sie Ihr Kreuz bitte **nur in einen Kreis** (nicht zwischen zwei Kreise)!

sehr sorgfältig

o--o--o--o--o--o--o

eher unregelmäßig, oberflächlich

5. Welche der folgenden **Eigenschaften eines Schülers** wurden von der Mehrzahl Ihrer Lehrer am meisten geschätzt? – (Bitte nur zwei, die beiden wichtigsten Kategorien angeben!)

Gehorsam gegenüber Lehrpersonen

Anständiges Verhalten in der Schule

Ideenreichtum

Hoher Wissensstand

Kritikfähigkeit

Selbstständiges Arbeiten

Fleiß, Ausdauer

Andere:

.....

6. Wie würden Sie Ihr **Verhältnis zu den Lehrern** kennzeichnen?

vorwiegend positive Beziehungen

vorwiegend negative Beziehungen

so gut wie gar keine Beziehungen

zu manchen ausgesprochen gute, zu

anderen sehr gespannte Beziehungen

7. Welche Schulbildung haben Ihre Eltern – Geben Sie bitte für beide Eltern den jeweils höchsten Schulabschluss an.
(Bitte notieren Sie in der linken Kästchen-Spalte ein Kreuz für Ihren Vater und auf der rechten Seite ein Kreuz für Ihre Mutter!)

Vater

Mutter

kein Schulabschluss
Volksschule
Berufsschule
Berufsfachschule
Real- oder Mittelschulabschluss („Mittl. Reife“)
Abitur (Reifezeugnis)
Höhere Fach- oder Ingenieurschule
Lehrerexamen für die Volksschule
Diplom oder Staatsexamen
Doktorgrad, Habilitation

8. Welchen **Beruf hat Ihr Vater zuletzt** ausgeübt bzw. übt er aus?

Exakte Berufsbezeichnung

9. Ist oder war Ihre Mutter berufstätig?

nein

ja

10. Welchen **Beruf hat Ihre Mutter** ausgeübt bzw. übt sie aus?

Exakte Berufsbezeichnung

11. Haben Sie Geschwister?

nein (weiter bei Frage 13)

ja

12. Wenn Sie die letzte Frage bejaht haben, geben Sie bitte in der nachstehenden Tabelle **Geschlecht, Alter und Beruf** (bzw. Berufswunsch) Ihrer Geschwister an:

Geschlecht		Alter in Jahren	Beruf (ohne Klammern eintragen) Berufswunsch (bitte mit Klammern kennzeichnen)
m	w		

13. Wenn Sie während der Schulzeit persönliche Probleme hatten, **mit wem haben Sie sich dann in der Regel besprochen?**

(Bitte nur eine, die am meisten zutreffende Kategorie ankreuzen!)

Vater

Mutter

Geschwister

„Familienrat“

Freund(innen), Schulkamerad(innen)

Lehrer

mit niemandem

14. Wie war das **Verhältnis zu Ihren Eltern** während der Schulzeit?

Zur Mutter: unbeschwert, herzlich o--o--o--o--o--o gespannt, distanziert

Zum Vater: unbeschwert, herzlich o--o--o--o--o--o gespannt, distanziert

15. Was, glauben Sie, war das **Haupterziehungsziel** Ihrer Eltern?
(Sie können bis zu 2 Kategorien ankreuzen)

Aufrichtigkeit und persönliche Integrität
Kritisches Bewusstsein, Fähigkeit zu differenzieren
Selbstständigkeit und Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen
Ehrfurcht und Bindung an die Eltern
Anpassung an bestehende Normen
Ehrgeiz und Härte
Fleiß und Ausdauer
Uneigennützigkeit und soziale Verantwortung
Religiöse Haltung
Pflichtbewusstsein und Disziplin
Fähigkeit zum Aufbau positiver menschlicher Beziehungen
Persönliche Zufriedenheit und Ausgeglichenheit
kein konkretes Erziehungsziel

16. Wenn Sie die **Erziehungsstile Ihrer Eltern** jeweils mit einem Wort kennzeichnen sollten, könnten Sie sie dann einer der folgenden Kategorien zuordnen?
(Bitte links und rechts nur **ein Kreuz** – und zwar das für den jeweiligen Erziehungsstil charakteristische – eintragen.)

Vater

Mutter

Erziehung durch Einschüchterung
Erziehung durch Überreden
Erziehung durch Mitbestimmung
Erziehung durch Vorbild
Keiner dieser Erziehungsstile
sondern folgender

.....

17. In welcher **Intensität** waren Ihre Eltern an Erziehung beteiligt?

Mein **Vater** war

genauso intensiv
weniger intensiv
intensiver

beteiligt
wie/als meine **Mutter**

18. Wie reagieren Ihre Eltern im Allgemeinen auf **schlechte Schulzensuren**?
(Tragen Sie bitte nach der Häufigkeit des Vorkommens **nur je eine** Reaktion ein.)

Vater

Mutter

Mit Tadel und Strafe
Mit Hilfestellungen
Mit Trost und Ermutigung
Gleichgültigkeit
Über Noten wurde nicht gesprochen
Sonstiges

19. Wie **empfanden Sie** diese Reaktion?

des Vaters:	als angemessen	<input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/>	als unangemessen
der Mutter:	als angemessen	<input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/>	als unangemessen

20. Konnten Sie den **Leistungsanforderungen Ihrer Eltern** immer gerecht werden?

Vater:	selten	<input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/>	immer
Mutter:	selten	<input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/> -- <input type="radio"/>	immer

21. Hatten Sie öfter, als Sie es aus anderen Familien kennen, Auseinandersetzungen mit Ihren Eltern?

nein

ja

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Feststellungen zum **Arbeits- und Lernverhalten** sowie einige **Selbsteinschätzungen**, die genauso vertraulich behandelt werden wie alle anderen Angaben, die Sie bisher gemacht haben.

22. Versuchen Sie bitte, sich spontan zu entscheiden, welche Aussage am ehesten auf Sie zutrifft, und geben Sie Ihre Antwort nach dem altgewohnten Schema:

Ich glaube, ich bin im Vergleich zu anderen eher mehr	0--0--0--0--0--0--0	eher weniger ehrgeizig
Ich zweifle selten	0--0--0--0--0--0--0	oft , ob ich meine Arbeit ganz richtig mache
Ich arbeite im Allgemeinen lieber unter Anleitung	0--0--0--0--0--0--0	lieber völlig selbstständig
Es macht mich verlegen	0--0--0--0--0--0--0	nicht verlegen , wenn ich vor den Augen anderer etwas leisten soll
Ich habe den Eindruck, ich arbeite eher regelmäßig	0--0--0--0--0--0--0	eher sehr unregelmäßig
Ich arbeite lieber allein	0--0--0--0--0--0--0	lieber in einer Gruppe
Ich glaube, meine Leistungsbereitschaft hängt fast nur	0--0--0--0--0--0--0	fast gar nicht von der Anerkennung durch andere ab
Ich fühle mich in Bezug auf den Erfolg meiner Arbeit in der Regel sicher	0--0--0--0--0--0--0	in der Regel unsicher
Ich bin mit meinem Arbeitsstil eher zufrieden	0--0--0--0--0--0--0	alles in allem eher unzufrieden

23. Schätzen Sie bitte abschließend Ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit ein, glauben Sie, dass Sie damit eher über oder unter dem Durchschnitt Ihrer Kommilitonen liegen?

unterdurchschnittlich 0--0--0--0--0--0--0 überdurchschnittlich

24. Im Folgenden können Sie persönliche Anmerkungen zu diesem Erhebungsbogen festhalten:

Name: _____

c/o: _____

Straße: _____

Ort: _____

Anhang 3

Untersuchungen zur Beurteilerübereinstimmung bei der Auswertung von Schulerinnerungen

(Reader zur Einarbeitung der Seminarteilnehmer) ¹

¹ Es handelt hier sich um den von Heisterkamp, G. (o. J. b) entwickelten Reader zur Einarbeitung der Studierenden, die an der durchgeführten Untersuchung zur Auswertungsobjektivität des Klassifikationsschemas teilgenommen hatten (vgl. Kapitel 18.3, S. 288 ff.)

1. Vorinformationen

Die Auswertungsobjektivität von Tests und anderen Erhebungsformen ist bestimmt durch das Maß, in dem verschiedene Beurteiler unabhängig voneinander bei der Auswertung desselben Materials zu gleichen Ergebnissen gelangen. Dementsprechend werden *verschiedene Beurteiler gebeten, unabhängig voneinander dieselben Schulerinnerungen mit Hilfe desselben Klassifikationsschemas einzuordnen*. Dieses Vorgehen setzt voraus, dass jeder Beurteiler sich zunächst einmal durch eine eingehende Lektüre der vorliegenden Anleitung mit dem Klassifikationsschema vertraut macht und dann in einer Einübungsphase dessen Anwendung trainiert.

Wichtig ist dabei, dass der Beurteiler sich *unbedingt* an das Klassifikationsschema hält, d. h. jede Erinnerung *in eine der vorgegebenen* Kategorien einordnet, ohne das Klassifikationsschema also von sich aus zu verändern. *Vorschläge zur Modifizierung* sind jedoch sehr erwünscht und können *nach der Durchführungsphase* auf eigens dafür vorgesehenen Blättern gemacht werden.

2. Erläuterung des Klassifikationsschemas

In über 800 Schulerinnerungen von Lehramtsstudenten ließen sich spezifische Interaktionsmuster finden, die psychologisch stimmig kategorisiert werden konnten. Es ergaben sich insgesamt 18 Kategorien, die typische unbewusste Beziehungsmuster angehender Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer eigenen Schulzeit zum Inhalt haben:

1. Herausforderung
2. Demütigung
3. Unterdrückung
4. Reglementierung
5. Versagen
6. Vermeidung
7. Verunsicherung
8. Erleichterung
9. Leistung
10. Anerkennung
11. Zuwendung
12. Solidarisierung
13. Verständigung
14. Zurücksetzung
15. Ablehnung
16. Isolierung
17. Anwendung

18. Bevorzugung

Dieser Auswertungsschlüssel wird für jede der 18 Kategorien nach folgendem Schema erläutert:

- Zuerst wird jede Kategorie definiert.
- Anschließend wird eine Reihe deskriptiv verdichteter Beispiele angeführt, welche den Typus konkretisieren.
- Diese Reihe ist im Rahmen der Definitionsmerkmale beliebig fortsetzbar.
- Den Abschluss bilden komplette originäre Schulerinnerungen von angehenden Lehrerinnen/Lehrern.
- Die wichtigsten Gefühlsqualitäten der erinnerten Situationen sind in Klammern angegeben. Die Befragten konnten bis zu drei Gefühlen ankreuzen.
- Die Anzahl der angeführten Beispiele entspricht der prozentualen Vorkommenshäufigkeit aus einer früheren Erhebung.

1. Herausforderung

Schüler provozieren Lehrer, die oft mit Sanktionen reagieren. Lehrer fordern durch ihr Verhalten den Protest von Schülern heraus. Schüler geraten in die Auseinandersetzungen von verschiedenen Lehrern. Schüler und Cliques fordern sich untereinander heraus und kämpfen gegeneinander.

1.1 Lehrer reagieren auf Herausforderungen von Schülern mit Sanktionen.

- Schüler weigern sich zunächst, eine Lateinarbeit ohne Vorankündigung zu schreiben, worauf der Lehrer mit Klassenbucheintragung droht, so dass einige Schüler doch anfangen und die anderen auch mitschreiben müssen.
- Bei einem Streich dreht der Lehrer den Spieß herum und lässt die Schüler in einem stinkbombenverpesteten Raum sitzen.
- Eine Schülerin legt ihre Füße auf den Tisch und fliegt deshalb aus dem Unterricht.

1.2 Schüler fordern Lehrer heraus

- Da sich kein Schüler auf den Unterricht vorbereitet hatte und der Lehrer deshalb nicht unterrichten wollte, saß die Klasse eine ganze Stunde schweigend da.
- Schüler rufen kurz vor Stundenschluss leise „Ende, Ende“, worauf der Lehrer auch den Unterricht beendet.
- Die ganze Klasse ist empört über einen Lehrer, der bei einer Prüfung einen bestimmten Schüler durchfallen lassen will. Dadurch wurde der Schüler ‚gerettet‘.
- Schüler untergraben Autorität des Lehrers, indem sie ihn nicht beachten und so ihre Forderungen durchsetzen.

1.3 Lehrer fördern Schülern heraus (meist ohne genaue Angaben von Gründen und Zielen)

- Eine Schulklasse, die während der Schulzeit nie ganz einig war, wendet sich geschlossen gegen das als unsinnig empfundene Verhalten des Lehrers.
- Direktorin bezeichnet eine ihr unbekannte Schülerin vor versammelter Klasse als Streberin. Klassenkameraden halten zu ihrer Mitschülerin.
- Eine Schülerin verneint spontan die Frage des Lehrers, ob er die Stunde überziehen kann und ist froh, dass die Mitschülerinnen sie nicht verraten, da der Lehrer nicht weiß, wer seine Frage ablehnte.

1.4 Schüler geraten in die Auseinandersetzungen der Lehrer untereinander

- Beim mündlichen Abitur hat eine Schülerin beinahe einen Konflikt zwischen zwei Prüfern ausgelöst, die verschiedener Meinung waren, da sie die Meinung des einen vertreten hat.
- Schüler schafft trotz krankheitsbedingten Fehlens das Ziel mit Hilfe einiger Lehrer und Mitschüler, trotz Widerstand anderer Lehrer.
- Verständnisvolle Lehrerin verhilft einer Schülerin, die wegen des Formfehlers eines anderen Lehrers sitzen bleiben soll, zur Versetzung.

1.5 Kämpfe von Schülern und Cliques gegeneinander

- Die Klassengemeinschaft wird durch eine freiwillige Teilung in der Oberstufe auseinander gerissen, wodurch zwei feindselige Gruppen entstehen.
- Beim Ausstellen der Jahresarbeit der Biologiegruppe für ein Schulfest werden viele Blätter vom einzigen Vierer-Kandidaten der Klasse, der beim Aufhängen hilft, verknickt und beschädigt.
- Schüler empfindet Stolz, als er bei einer Prügelei den stärkeren Schüler einige Male am Boden hat.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich in einem Schuljahr 2 Tadel bekommen habe. 1. weil ich die „Klassenseife“ an einem Bindfaden aus dem Fenster hatte baumeln lassen, zum
2. weil ich mit einer Freundin im Klassenbuch unter der Rubrik „Ämter“ nahezu jede Kameradin mit einem Amt bedacht hatte, und zwar gab es einen „Wächter für Sitte und Moral“, einen „Antisexreferenten“, einen „Vertreter der Aktion gegen das grüne Gras“, eine „Opposition“, „Fensterbankputzer“ und „Gardinenauf- und Zuziehdiens“.(Unbehagen)
2. Ich erinnere mich, dass jemand eine Stinkbombe warf, woraufhin der Lehrer die Fenster schließen ließ und uns in der Klasse einschloss. Da die Klasse ebenerdig lag, stiegen wir aus dem Fenster und versteckten uns auf den Toiletten. Der Lehrer, der uns dort nach einiger Zeit entdeckte und uns obendrein beim Rauchen erwischte, bestrafte uns hart: Wir mussten die beiden Monologe der Johanna von Orleans auswendig lernen. (Unbehagen, Enttäuschung)
3. Ich erinnere mich, dass wir, d. h. die Klasse und ich, in einer Pause vor einer Englischstunde einen Kasten hinter der Wandschiebetafel entdeckt haben. Dort kletterte eine von uns hinein und blieb dort während des Unterrichts verborgen. (Freude, Aufregung)

4. Ich erinnere mich, dass wir einem Lehrer den Stuhl mit Kreide beschmiert haben, weil wir ihn mal toben sehen wollen. Leider wieder kein Erfolg. (Erheiterung, Enttäuschung, Ärger)
5. Ich erinnere mich, dass wir in der Oberstufe in ein Alter kamen, in dem wir mehr auf Spaß eingestellt waren als aufs Lernen. So verklebten wir unsere Klassentür mit Tapete und freuten uns riesig über die Reaktion des Lehrers. (Erheiterung)
6. Ich erinnere mich, dass wir ausgemacht hatten, unsere Deutschlehrerin in Rage zu bringen. Wir beteiligten uns nicht am Unterricht, sondern saßen teilnahmslos im Klassenraum und summten wie die Bienen. Kurze Zeit später hatten wir unser Ziel erreicht, die Lehrerin brüllte: „Wenn Ihr nicht sofort aufhört, könnt Ihr das Klassen-Zimmer verlassen!“ Daraufhin standen wir auf und gingen zur Tür. Als sie sich der Situation bewusst wurde, stellte sie sich vor die Tür und schickte uns auf unsere Plätze zurück. Der Unterricht ging weiter ohne jede Beteiligung der Klasse. (Freude, Erheiterung, Solidarität)
7. Ich erinnere mich, dass wir in den Philosophiestunden, die durch den Lehrer sehr langweilig waren, immer nur gelacht haben. Entweder haben wir Schülerspiele wie „Schiffchen versenken“, „Käsekästchen“ oder ähnliches gemacht, oder wir haben uns über den Lehrer und den Inhalt der Philosophiestunde lustig gemacht. Wenn dann unser Lehrer ärgerlich wurde und uns ermahnte, mussten wir noch mehr lachen, was andererseits die Wut des Lehrers noch steigerte. (Freude, Erheiterung)
8. Ich erinnere mich, dass wir in der Musikstunde oft im Festsaal unserer Schule waren. Denn wir waren mit zwei Klassen zusammen. Niemand mochte unsere Musiklehrerin. Besonders (sie war übrigens eine Nonne), und wir hatten immer Lust, sie zu ärgern. Darum versteckten wir uns oft hinter dem Vorhang auf der Bühne des Raumes, um eine angenehme Stunde zu verleben. Manchmal fiel es ihr natürlich auf, dass zu viele fehlten. Aber wir fanden es immer sehr amüsant, die endlos erscheinenden Musikstunden zu verkürzen. (Erheiterung, Angst, Vergeltung)
9. Ich erinnere mich, dass es sich um die Behandlung einer Lehrerin handelt. Wir wussten alle von ihrer Situation, dass sie nervenkrank war und nur wegen ihrer Pension länger an der Schule bleiben musste. So haben wir sie derart geärgert, dass sie total verzweifelt (nach jeder Stunde) den Klassenraum verließ: z.B. verkehrtes Aufhängen der Landkarte usw. (Erheiterung)
10. Ich erinnere mich, dass ich mich einmal in der 6. Schulstunde, es handelte sich um den Musikunterricht, den ich sowieso nicht sonderlich mochte, langweilte. Ich überlegte mir also wie ich mich ablenken konnte. Da fiel mir die Schultasche des hinter mir sitzenden Klassenkameraden auf. Er war wegen seiner besonderen Kraft und seines Jähzornes ziemlich gefürchtet in der Klasse. Und so erforderte der Entschluss, den ich fasste, einigen Mut: Ich wollte ihm heimlich mit dem Gürtel seines Mantels, den er unter die Bank gelegt hatte, seine Tasche festbinden, an seinen Tisch binden. Dies gelang mir auch, ohne entdeckt zu werden. Nach der Stunde bemerkte der Junge, was passiert war, und da man das mit etwa 15 Jahren erwartete, begann er sich mit einigen Jungen aus seiner Umgebung zu prügeln. Ich konnte natürlich meinen Mund nicht halten und sagte ihm nach einer Weile, dass ich der Übeltäter sei, woraufhin er versuchte, mir auf den Füßen rumzutampeln. Da ich jedoch schneller weg sprang, als er treten konnte, musste er nach einer anderen Rache suchen. Er stellte mir ein Bein, ich fiel lang hin, mein Arm ließ sich nicht mehr bewegen (später stellte sich heraus, er war gebrochen) und der Junge meinte nur „na, wenn’s der rechte Arm ist, hast Du Glück gehabt, da brauchst Du in

den nächsten Wochen keine Hausaufgaben mehr zu machen“. (Erheiterung, Schadenfreude)

11. Ich erinnere mich, dass wir (die Klasse) im Englischunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums gestreikt haben, d. h. uns geweigert haben, eine Arbeit, die nicht angekündigt worden war, zu schreiben. Der Lehrer verlor dabei völlig die Fassung (weinte vor Wut). (Solidarität, Aufregung, Empörung)
12. Ich erinnere mich, dass unser Geschichts- und Englischlehrer nach einigen verpatzten Stunden, in denen unsere Beteiligung gleich Null war, wütend die Klasse verließ, nachdem 20 Minuten lang keine Antwort auf seine Fragen gekommen war, mit der Bemerkung, dass er keine Stunde mehr bei uns unterrichten würde. Er hat uns doch bis zum Ende der Schulzeit behalten. (Stolz)
13. Ich erinnere mich, dass mein Mathematiklehrer sämtliche Störenfriede aus der Klasse schickte. In der 5. und 6. Stunde konnte er keinen Unterricht mehr durchführen, da jeder es darauf anlegte, nach Hause zu gehen. (Freude)
14. Ich erinnere mich, dass ich in der Volksschule einmal mit dran beteiligt war, als wir unserem Rektor einen Streich gespielt haben. Wir hatten damals die Schrauben seines Klavierstühlchens gelöst. Als er sich draufsetzte und in die Tasten greifen wollte, fiel er samt dem Stuhl hinter die Tafel. (Mitleid, Aufregung, Schadenfreude)
15. Ich erinnere mich, dass ich in eine unangenehme Konfliktsituation geriet, als mich unser Klassenlehrer nach einer Betrachtung von Aktfotos in einer kleinen Gruppe zur Rede stellte. Er wusste nicht genau, was wir uns angesehen hatten; jedoch glaube ich, dass er eine gewisse Ahnung hatte. Er fragte nach, was wir betrachtet hätten. Obwohl ich den Lehrer gut leiden konnte, hatte ich nicht den Mut, ihm die Wahrheit zu sagen. Ich habe ihm etwas vorgeschwindelt, womit er sich schließlich Zufrieden gab. (Unbehagen, Unsicherheit)

2. Demütigung

Schüler oder auch Lehrer werden durch Äußerungen oder Handlungen anderer beschämt. Sie fühlen sich bloßgestellt, beleidigt, gekränkt und/oder lächerlich gemacht. Es ist wichtig, dass dieses Gefühl im Vordergrund steht und nicht das des Abgelehntseins (Abgrenzung zu Kategorie „Ablehnung“ (Nr. 15])

2.1 Demütigung infolge von Fehlleistungen:

- Als eine Schülerin über eine fünf in Englisch in Tränen ausbricht, nennt die Lehrerin sie ein Marktweib und lässt die Schülerin an die Tafel kommen, wo sie noch mehr Fehler macht.
- Ein Schüler erbost die Lehrerin durch Lesefehler, die der besten Schülerin nicht angekreidet werden, und wird damit bestraft, dass sie jeden Tag vorlesen muss, was bis heute Hemmungen beim Vorlesen in der Gruppe bedingt.
- Eine Schülerin, die einzige weibliche Studierende am Kolleg, wird an die Tafel gebeten, wo sie versagt und gesagt bekommt, sie solle sich der ihr von der Natur zugewiesenen Rolle widmen.
- Eine Schülerin schämt sich, als sie im Sportunterricht vom Barren fällt, was noch zusätzlich durch das Lachen der Mitschüler verstärkt wird.

- Eine Schülerin kann eine Mathematikaufgabe an der Tafel nicht lösen; der Lehrer stellte eine Viertelstunde immer wieder Fragen dazu.
- Weil die Schülerin ihre Hausaufgaben vergessen hatte, musste sie vorsitzen, was ihr peinlich war, da sie Klassenbeste war.
- Der Lehrer liest bei Rückgabe der Klassenarbeit die schlechteste Arbeit vor. Dadurch macht er eine Schülerin lächerlich.
- Lehrerin versucht Schüler durch Demonstration seines Unwissens lächerlich zu machen.
- Eine Schülerin, die unverschuldet zu spät kommt, wird von der Lehrerin beschimpft und muss zwei Stunden in einer höheren Klasse nachsitzen, in der einige Spielkameraden sitzen. Sie empfindet Scham und Verzweiflung.

2.2 Verbale Demütigungen vor der Klasse

- Spöttische Bemerkungen des Lehrers führen zu Desinteresse am Fach und schlechten Leistungen.
- Brüllen der Lehrerin auf zehnminütiges Zuspätkommen in den ersten Wochen am Gymnasium, Enttäuschung über ansonsten nette Lehrerin und Mutter, auf die sich die Schülerin damals in Zeitfragen verließ.
- Eine Lehrerin droht, sich bei den Eltern nach der Richtigkeit einer Aussage einer Schülerin zu erkundigen.
- Der Lehrer beschimpft seinen Mathematikkurs als „dämlich“ und „dumme Dreistündige“, da Schüler den Grundkurs und nicht den vom Lehrer bevorzugten Leistungskurs belegt haben.
- Mitschüler aus sozial schwacher Familie wird vor der ganzen Klassen vom Lehrer ausgezogen und gewaschen und dadurch dem Spott der Klasse preisgegeben.
- Durch Vorlesen privater Briefe einer Schülerin wird Schülerin durch ihre Lehrerin lächerlich gemacht.
- Französischlehrerin würdigt bei der Zeugnisbesprechung zwar die allgemeinen Leistungen einer Schülerin, nennt sie aber wegen ihrer Unsicherheit einen Fall für den Psychiater.
- Eine Schülerin hat Angst vor einer Lehrerin, weil diese so sadistisch veranlagt ist.
- Schüler muss in der Sportstunde eine halbe Stunde Radschlagen vor der gesamten Klasse.
- Schüler lachte über Ahnungslosigkeit des Lehrers, „wird deshalb“ gestraft und bloßgestellt.
- Eine Lehrerin hat immer etwas an der Kleidung einer Schülerin auszusetzen.
- Schülerin nahm nicht gerne am Sportunterricht teil, weil sie dick war und die Lehrerin dicke Kinder hänselte.

2.3 Bloßstellung des Lehrers durch Schüler

- Schüler bringen zur allgemeinen Erheiterung den schüchternen Lehrer in Verlegenheit, indem sie ihm alle auf die Füße schauen.
- Direktorin macht sich bei Bestrafung eines Schülerstreiches durch Unkenntnis lächerlich.
- Die Klasse zweifelt an der Zurechnungsfähigkeit einer Lehrerin, da diese die zu laute Klasse durch militärische Maßnahmen (Anziehen-Ausziehen) bestraft.
- Schülerin verbessert während einer Prüfung ihren Lehrer vor sämtlichen Kollegen.- Obwohl die Lehrerin sympathisch war, lästerten Schüler über ihren verkrüppelten Fuß.

- Mit dem Lehrer, der es nicht verstand, seine Position zu behaupten, wurden aggressive Späße und Streiche getrieben. Beim Sturz über eine die Tür verbarrikadierenden Gegenstand weinte er, worauf die Klasse lachte.

2.4 Demütigung der Schüler untereinander

- Eine Schülerin bezieht als Dank für gewährten Schutz selber Prügel.
- Die Schultasche eines Schülers wird in einer Mädchenklasse versteckt, was ihm außerordentlich peinlich ist.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich auf der Realschule eine Deutschlehrerin hatte, die mich sehr „zartfühlend“ behandelte. Ich musste einen Text vorlesen und verlas mich ein paar Mal. Sie war sehr erbost darüber, dass ich mich verlas und dass ich die Stimme bei einem Komma nicht anhob. Bei der besten Schülerin Irene waren diese Fehler nicht so schlimm. Zur Strafe musste ich morgens immer ihr persönlich oder in der Klasse einen Text vorlesen. Bei dem geringsten Fehler schimpfte mich Frau B. unheimlich aus: „Du bist zu dumm, richtig zu lesen!“ Dieses allmorgendliche Vorlesen sollte mir zwar helfen, aber es hinterließ bei mir eine große Angst, einen Text in einer Gruppe vorzulesen. Bis heute sind die damals bei mir angerichteten Fehler nicht wieder gutgemacht. Nach wie vor muss ich heute eine Hürde überwinden, um einen Text freiwillig vorzulesen. (Angst, Ungerechtigkeit, Hass)
2. Ich erinnere mich, dass ich während meiner Kollegzeit sehr darunter zu leiden hatte, dass ich ein nicht sehr ausgeprägtes Selbstbewusstsein hatte. Eine sehr unangenehme Situation spielte sich in einer Mathematikstunde ab. Der unterrichtende Lehrer, ein ehemaliger Mathematikprofessor, der seines Amtes enthoben wurde, weil er eine Studentin bei der Doktorarbeit geholfen hatte, und jetzt seinen unbefriedigten Ehrgeiz darin zu verarbeiten suchte, indem er seine „Schüler“ zwang, nach seinem eigenen Lehrbuch die Grundbegriffe der Logik zu lernen. In einer Stunde wurde ich an die Tafel gebeten. Mir wurde die Aufgabe gestellt, einen Satz in eine logisch-mathematische Form umzusetzen, was mir nicht gelang. Seine Reaktion darauf war: „Sie sollten sich lieber der Ihnen von der Natur zugewiesenen Rolle widmen, mein Kind. Sie sehen doch gar nicht übel aus.“ Ich habe mich damals sehr geschämt und von dem Tag an bis zum Abitur versucht, mich in seinen Stunden irgendwie möglichst unauffällig zu benehmen. Vielleicht sollte ich noch erwähnen, dass ich die einzige weibliche Studierende meines Semesters war. (Ohnmacht, Ärger)
3. Ich erinnere mich, dass wir noch in der 13. Klasse entsetzliche Angst vor einer Lehrerin hatten. Beim Hausaufgabenvorlesen oder beim Beantworten einer Frage wurde die Zeit, bis jemand zum Vortragen bestimmt wurde, zur Qual, da diese Lehrerin die besondere Gabe hatte, jemanden mit ironischen Bemerkungen bloß zu stellen und lächerlich zu machen. (Unsicherheit, Angst, Wut)
4. Ich erinnere mich, dass bei mir im vierten Schuljahr ein Mitschüler aus einer sozial schwachen Familie war, der sich nie gewaschen hatte. Da dies besonders auffiel, hielt es mein damaliger Lehrer für das Beste, dieses dringende Bedürfnis während des Unterrichts vor der gesamten Klasse nachzuholen. Der Junge wurde vor der Klasse ausgezogen und gewaschen und war somit dem Spott und Gelächter preisgegeben. (Mitleid, Unbehagen, Empörung)

5. Ich erinnere mich, dass zu Beginn der 11. Klasse (Obersekunda) mir von unserem Klassenlehrer eine völlig idiotische und in meinen Augen fast empörende Frage gestellt wurde. Dazu muss ich an Vorinformationen folgendes sagen. Ich kam von der Realschule in ein Gymnasium mit Aufbauzweig, so dass wir unsere Lehrer kaum und sie uns auch nicht kannten. Ich wusste schon, bevor ich in die Schule kam, dass ich schwanger war, hatte aber außer mit einem Freund noch mit niemandem darüber gesprochen, da ich befürchtete, ich könne dann den angestrebten Abschluss (Abitur) nicht machen. Nun kam es aber so, dass ich einen Vormittag freihaben wollte (Arztbesuch), ging also zu meinem Klassenlehrer und bat ihn darum. Seine Gegenfrage: „Warum denn den ganzen Vormittag?“ Ich antwortete: „Das sind längere Untersuchungen und im Übrigen ist das ja ganz egal, ich verlasse die Schule sowieso bald.“ Dies schien für ihn völlig unverständlich zu sein, denn meine damaligen Noten waren fast nur sehr gut und gut, eine drei. Da sagte ich ihm, dass ich schwanger sei, und er fragte: „Wissen Sie wenigstens von wem?“ Ich war völlig verdutzt und sagte: „Natürlich.“ „Prima“, sagte er, „dann sind wir ja schon ein Stück weiter.“ (Unsicherheit, Beschämung, Empörung)
6. Ich erinnere mich, dass meine Französischlehrerin bei der Zeugnisnotenbesprechung folgendes sagte: „Im schriftlichen Unterricht zeigen Ihre Noten eine gewissen Beständigkeit. Sie gehören zum besseren Drittel der Klasse. Was jedoch Ihre mündliche Beurteilung betrifft, bin ich mir sehr unsicher. Ihre Antworten auf meine Fragen sind zumeist sehr unsicher. Sie versprechen und verhaspeln sich; rufe ich Sie auf, schrecken Sie auf und zucken zusammen. Wie das kommt, kann ich nicht sagen. Ich bin nur Lehrerin, aber das ist ein Fall für den ‚Psychiater‘.“ (Erstaunen, Traurigkeit, Unverständnis)
7. Ich erinnere mich, dass wir bei einem Lehrer unsere Hände und Tornister vorzeigen mussten. Er stand in der Tür und wir gingen einzeln an ihm vorbei. Ich empfand das als große Demütigung. (Unbehagen, Beschämung, Empörung)
8. Ich erinnere mich, dass unser Biologielehrer knallrot anlief, als ein Schüler aus unserer Klasse ihn darauf aufmerksam machte, dass er seine Hose doch mal zumachen sollte. (Erheiterung, Verständnis)
9. Ich erinnere mich, dass wir auf der Realschule einen Geschichtslehrer hatten, der es nicht verstand, seine Position als Lehrer den Schülern gegenüber zu behaupten. Wir nutzten diese Situation aus, um unsere Späße und Streiche mit ihm zu machen, die sich in ihrer Aggressivität immer mehr steigerten. Einmal verbauten wir ihm den Eingang zur Klasse mit Stühlen und Tischen. Als der Lehrer kam, fielen ihm die Möbelstücke entgegen, worauf er arg stürzte. Er weinte! Die Klasse „lag auf dem Boden“. (Aufregung, Unbehagen, Enttäuschung)
10. Ich erinnere mich, dass ich einmal eine sehr schlechte Deutscharbeit geschrieben habe und von meinem Deutschlehrer, der gleichzeitig Geschichtslehrer war, einen starken Vorwurf bezüglich meines Ausdrucks etc. gemacht bekam. Das sei alles Käse, was ich geschrieben hätte, sagte er, und ich fühlte mich vor der ganzen Klasse ziemlich blamiert. „Aber Sie können das ja wieder ausgleichen, indem Sie jetzt uns einmal etwas von der letzten Geschichtsstunde erzählen.“ Das konnte ich jedoch nicht, denn der Schock über die Deutscharbeit saß mir dermaßen in den Knochen, dass mir die Tränken zu laufen angingen. Als ich dann nach etwa 5 Minuten, nachdem ich die Klasse verlassen hatte, meinem Lehrer wieder unter die Augen trat, konnte ich deutlich seine Verachtung, die er von diesem Moment an gegen mich hegte, spüren. (Unverständnis, Ohnmacht, Hass)

3. Unterdrückung

Der Schüler wird unter Missachtung seiner Bedürfnisse von überlegenen Personen physisch und/oder psychisch in seinen Verhaltensweisen bestimmt oder beherrscht und kann sich deshalb ohnmächtig fühlen. Fühlt sich der Schüler von überlegenen Personen ungerecht behandelt, wobei das Gefühl der Machtlosigkeit vorherrschend ist, fällt die Erinnerung in diese Kategorie (Abgrenzung zu Kategorie „Ablehnung“). Im Unterschied zu Kategorie „Reglementierung“ fehlt ein zu bestrafendes Verhalten des Schülers bzw. fällt sie Sanktion unverhältnismäßig aus.

3.1 Unterdrückung durch Brachialgewalt

- Schülerin muss sich wegen angeblichen schlechten Betragens im Kommuniionsunterricht eine halbe Stunde auf ein spitzes Stück Holz knien, woraufhin sie sich jahrelang nicht mehr am Religionsunterricht beteiligt.
- Schülerin bekam wegen nicht gemachter Hausaufgaben Prügel mit dem Zirkel vom Lehrer, so dass sie weinen musste.
- Lehrer wirft mit Kreide, weil Schüler schwätzen.
- Gehemmte Schülerin hält beim Sprechen die Hand vor den Mund, worauf die Lehrerin von hinten an die Schülerin herantritt und deren Ellenbogen auf den Tisch schlägt.

3.2 Unverhältnismäßig erlebte nichtkörperliche Bestrafungen oder Schikanen

- Die Schülerin weigert sich, ihre Lehrerin mit einem freundlichen Kopfnicken zu begrüßen und dies mehrfach zu wiederholen. Folge: Eintragung ins Klassenbuch und schlechte Note im Fach der Lehrerin.
- An einer sehr strengen Schule wollte eine Abschlussklasse etwas Besonders veranstalten. Da sie zu diesem Zweck etwas Unordnung in die Schule brachte, musste sie die gesamte Schule aufräumen.
- Philosophielehrer verblüfft die Klasse durch besondere Strafe. Zu spät kommende Schüler werden bis zum Stundenende ausgeschlossen.

3.3 Unterdrückung durch Überforderung

- Linkshänder wird bei Einschulung gezwungen rechts zu schreiben, um nicht als schulunfähig eingestuft zu werden.
- Mathematiklehrerin schikaniert schlechte Schülerin, anstatt deren ernsthafte Bemühungen zu unterstützen.

3.4 Unterdrückung von Solidarität der Schüler

- Durch sehr engagiertes Einsetzen einer Schülerin für Veränderungen und Schülerinteressen, Schulverweis durch Klassenkonferenz. Folge: unterwürfiges Verhalten, welches unwohle Gefühle auslöste.
- Weil sich Schülerin zur Bestrafung eines geistig Behinderten äußerte, wird sie vor die Tür gestellt.

3.5 Unterdrückung persönlicher emotionaler Bedürfnisse der Schüler

- Nichtbefolgung der Trennung des Schulhofes in Mädchen- und Jungenpart führt zur Bestrafung und Ende einer Freundschaft.
- Das in einem Vierbettzimmer um Mitternacht gefeierte Geburtstagsfest wird durch die Lehrerin unter Beschimpfung beendet (Schullandheim).

3.6 Befürchtete Unterdrückung

- Gesamte Klasse hat Angst, das ungerechte Verhalten der Lehrerin gegenüber einem Zwillingspärchen zu kritisieren.
- Schüler, die von der Englischlehrerin des Schwätzens bezichtigt wird, wagt nicht aufzumucken, da sie aus Erfahrung weiß, dass sich dies auf die Noten niederschlagen würde. Sie erhält auch keine Hilfe aus der Klasse, die später das Verhalten der Lehrerin als Unrecht bezeichnet. Die nächste Arbeit der Schülerin fiel zwei Noten schlechter als die vorige aus.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich im 3. Schuljahr mich wegen „vorlauten Betragens“ eine halbe Stunde vor versammelter Klasse auf ein spitzes Stück Holz knien musste. Das Ergebnis waren 2 – 3 Jahre Unbeteiligung am Religionsunterricht. (Beschämung, Empörung, Wut)
2. Ich erinnere mich, dass ich etwa im dritten Schuljahr der Volksschule aus nichtigem Anlass eine Ohrfeige bekam, die starkes Nasenbluten hervorrief, so dass ich vor der Lehrerin später eine Heidenangst hatte. Die betreffende Dame war nicht meine Klassenlehrerin. (Hilflosigkeit, Angst, Ungerechtigkeit)
3. Ich erinnere mich, dass mein Klassenlehrer in der Oberstufe des Gymnasiums infolge eines Wutausbruchs über eine an sich unbedeutende Angelegenheit einen meiner Mitschüler regelrecht zusammengeschlagen hat, weil dieser kurz vor Beginn einer Unterrichtsstunde erheblichen Lärm in der Klasse vollführte. Der Lehrer betrat mit hochrotem Gesicht unsere Klasse, schleuderte seine Tasche in eine Ecke, brüllte diesen Schüler an, er wolle ihn zusammenschlagen und versetzte ihm den Faustschlag in die Magengegend. (Ohnmacht, Empörung, Wut)
4. Ich erinnere mich, dass unser Lehrer in der letzten Grundschulklasse, ein ungemein korpulenter, zudem schwer asthmatischer Herr von 65 Jahren, sich stets nach einer Ohrfeige die Hände sehr gründlich zu waschen pflegte. Da ich diesen Lehrer aufgrund eines erneuten Umzugs erst mitten im Schuljahr kennen lernte, er zudem der erste prügelnde Pädagoge meines Lebens war, war ich äußerst entsetzt über mein Pech, gerade ihm in die Hände gefallen zu sein. Dementsprechend vorsichtig verhielt ich mich. Einmal erwischte er mich dennoch bei einer Störung und tauchte neben mir unvermittelt auf. Ich erschrak, doch es ging mit einer Verwarnung ab. (Aufregung, Unbehagen, Hilflosigkeit)
5. Ich erinnere mich, dass ein Physiklehrer die Angewohnheit hatte, die schlechten Schüler im Unterricht zu beschimpfen und herunterzumachen und am Ende des Schuljahres für diese Schüler Prüfungen ansetzte, in denen von z. B. 10 Prüflingen 9 draußen warten mussten, während einer geprüft wurde, und nacheinander der gleichen Prüfung unterzogen wurden. Die Prüflinge waren total unsicher, erstens aus Furcht vor dem Lehrer und zweitens wegen der langen Wartezeit. Der Rest der Klasse musste sich alle Prüfungen anhören ohne irgend etwas gegen die Attacke

unternehmen zu können, denn dieser Lehrer war einer der beiden obersten Prüfungsphysiker. (Hilflosigkeit, Ohnmacht, Hass)

6. Ich erinnere mich, dass ich auf der Realschule von jenem Direktor geschlagen wurde (5. Klasse), weil ich angeblich eine Dummheit getan haben sollte. Er zog mich zur Rechenschaft, packte mich und stieß mich mit seinem dicken Bauch rhythmisch durch die ganze Klasse und teilte dabei noch Prügel aus, und er sagte jedes Mal dabei, dich lass ich hängen – und er schaffte es. (Ungerechtigkeit)
7. Ich erinnere mich, dass es in der 2. Volksschulklasse war, als es um das Sitzproblem ging. Ich wollte unbedingt neben meiner Freundin sitzen, doch dieses wurde mir nicht ermöglicht. Prompt wurde ich neben meine Feindin gesetzt, was mich jeden Tag von neuem aufregte. (Unbehagen, Unverständnis, Ungerechtigkeit)
8. Ich erinnere mich, dass ich im Religionsunterricht einmal schätzte. Daraufhin warf der Pfarrer einen schweren Schlüsselbund nach mir. Ich konnte mich gerade noch ducken, und der Schlüsselbund flog an meinem Kopf vorbei. Als ich später zur Pause aus der Klasse ging, musste ich an ihm vorbei. Da gab er mir eine Ohrfeige und sagte: „Ich habe eben leider nicht getroffen. Ich glaube, ich werde alt.“ (Hilflosigkeit, Ungerechtigkeit, Ärger)

4. Reglementierungen

Es geht immer um die für die Schule typischen Ordnungswidrigkeiten und die verschiedenen Formen, wie sie jeweils von Lehrern sanktioniert werden. Schüler fühlen sich dabei oft ungerecht behandelt, manipuliert und nicht ernst genommen.

4.1 Tadel wegen Ordnungswidrigkeiten

- Eine Lehrerin schimpft mit der Schülerin, die sich auf dem Sportgelände, an einer Stelle, vor der die Lehrerin vorher gewarnt hatte, den Arm gebrochen hat.
- Schülerin bekommt einen Tadel, weil sie durch die Unvorsichtigkeit der Freundin, der sie helfen wollte, beim Pflücken erwischt wurde.
- Schüler belügt Lehrer aufgrund eines Versäumnisses, der Lehrer bemerkt dies und sanktioniert Schüler.
- Durch Schwätzen bringt sich Schüler um Belohnungsbild.
- Auf dem Kolleg (2. Bildungsweg) führt die Tatsache, dass die Schüler immer noch nicht wie Erwachsene behandelt werden, häufig zu Konflikten.
- Lehrer verlangt von Schülern korrekte Sitzhaltung, während er selbst nachlässig ist (Füße auf das Pult).

4.2 Allgemeine Reglementierungen

- Lehrerin äußert Kritik an der Kleidung einer Schülerin.
- Schülerin wird nach Hause geschickt, da nicht schulgemäß angezogen.
- Geplante Klassenfahrt nach Prag wird durch willkürliches Verbot der Direktorin und trotz Einwände der Eltern und Schüler in Fahrt nach Brügge umgeändert.
- Schülerin, die auf einer Klassenreise von einer Sehenswürdigkeit zur anderen geschleppt wurde, hatte von Besichtigungen für die nächste Zeit mehr als genug.
- Obwohl stellvertretender Direktor Teilnahme an Demonstration nicht verboten hatte, erhielten alle Demonstrationsteilnehmer einen Vermerk im Zeugnis.

- Schüler erinnert sich an Auseinandersetzungen mit Lehrer über die Pflicht des Staatsbürgers, sich an bewaffneten Auseinandersetzungen zu beteiligen.

4.3 Prophylaktische Reglementierungen

- Ein Schüler erhält vom Lehrer einen Tadel, obwohl er nur einen Streichholz angezündet hat, der Lehrer aber glaubt, er hätte geraucht.
- Lehrer verbreitet unheimlichen Wirbel zum Abitur: pingelig genaues Aufstellen vor Pult und Stühlen, hintereinander Betreten des Raumes, Schweigen.
- Bei schriftlichen Arbeiten setzt sich Lehrer, um Mogeln zu verhindern, mit einem Stuhl auf das Pult und setzt sich eine Sonnenbrille auf, damit Schüler Blicke nicht verfolgen können und er einen guten Überblick hat.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich während einer Mathematikarbeit die Nerven verlor und in Tränen ausbrach, weil ich glaubte, die mir vorgelegten Aufgaben nicht bewältigen zu können. Nach mehrmaliger Ermahnung durch meine Mathematiklehrerin, verhielt ich mich ruhig und versuchte nochmals die Aufgaben zu lösen. Ich kam zu Resultaten, die, wie sich später herausstellte, richtig waren. Wir bekamen nach einigen Tagen die Arbeit zurück. Meine war gut. Unter der Arbeit stand ein riesiger Kommentar. Ich sollte mich in Zukunft mehr beherrschen und nicht durch unbegründetes Weinen meine Mitschülerinnen stören. (Hilflosigkeit, Verlassenheit, Angst)
2. Ich erinnere mich, dass in der Untertertia unser Lateinlehrer immer die Füße auf ein Pult legte, während er von uns Schülern verlangte, ordentlich zu sitzen. (Ungerechtigkeit)
3. Ich erinnere mich, dass wir in der Realschulzeit einen dreitägigen Ausflug nach Trier gemacht haben. Da Trier an Sehenswürdigkeiten genug aufzuweisen hat, waren wir den ganzen Tag voll ausgebucht. Wir mussten mit unserer Lehrerin alle historischen Stätten besichtigen egal von welcher Epoche es gerade war. Es ging treppauf, treppab, bei brüllender Hitze wurden Daten, Taten und Künste eingehämmert. Ich weiß noch, als ich nach Hause kam, sagte ich als einziges, dass ich in nächster Zeit keine Kirche oder sonstige historischen Bauten mehr sehen könnte. (Erheiterung, Verständnis, Unverständnis)
4. Ich erinnere mich, dass ich mehrmals von der Schule nach Hause geschickt worden bin, da ich nicht „schulgemäß“ angezogen worden war von meinen Eltern. (Hosen und ärmellose Kleidungsstücke waren nicht erlaubt). (Erheiterung, Unverständnis, Schadenfreude)
5. Ich erinnere mich, dass unsere Klassenlehrerin fragte, ob wir auch genügend Unterwäsche tragen. (Erstaunen, Empörung, Wut)
6. An einem Schultag bin ich einfach mal in der 10 Uhr Pause in der Klasse geblieben. Da war meine Lehrerin sehr böse. (unzufrieden, traurig verzweifelt)

5. Versagen

Der Schüler erlebt sich unzulänglich, da er eigene oder fremde Leistungserwartungen nicht erfüllt hat bzw. an gestellten Aufgaben gescheitert ist. Die bloße Angst vor Versagen bedingt eine Zuordnung zu dieser Kategorie, da der Schüler sich ebenso unzulänglich fühlt wie bei tatsächlichem Versagen. Die Angst kann auch dazu führen, dass der Schüler vorbeugende Handlungen unternimmt, um ein Versagen zu vermeiden.

5.1 Versagen infolge Überforderung durch Lehrer, Schüler, Eltern

- Aufgabe wird von der Klasse nicht verstanden.
- Schüler wird gegen seinen Willen aufs Gymnasium geschickt.
- Lehrer wird noch mit einer großen Klasse fertig.

5.2 Enttäuschung infolge schlechter Beurteilungen

- Lehrer traut Schüler nicht zu, dass Abitur zu machen.
- Schüler bekommt eine schlechte Note, da der Lehrer seine Schrift für eine Zumutung hält.
- Schüler holt sich Rat beim Lehrer für die Prüfung. Er wird über ein anderes Thema geprüft.
- Schüler ist über die ersten schlechten Noten auf dem Gymnasium enttäuscht.
- Der Schüler verschweigt aus Angst vor den Eltern eine drei, nachdem schon die Lehrerin darauf hingewiesen hatte, dass das nicht nötig gewesen wäre.
- Enttäuschung über schlechte Noten im Lieblingsfach.

5.3 Versagen infolge anderer Bedingungen

- Aufregung bei einer Klassenarbeit (Prüfung)
- Lehrerwechsel oder Schulwechsel führen zu einer Verschlechterung der Noten.
- Unfälle oder Krankheiten führen zu schlechten Leistungen.
- Beeinflussung durch Freunde führt zu Leistungsabfall.
- Schüler versagt bei einer nicht vorbereiteten Prüfung.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich zu Beginn meiner Gymnasialzeit meiner Biologielehrerin etwas über die Apfelblüte erzählen sollte. Ich hatte absolut keine Ahnung und war nicht einmal in der Lage, sie zu zeichnen. Darauf meinte sie: „Mein liebes Kind, Du bist völlig unfähig, aus Dir wird nie etwas werden!“ (Unbehagen, Angst, Beschämung)
2. Ich erinnere mich, dass ich in der 12. Klasse am Englischunterricht, 2. Kursfach mit verminderter Anforderung, teilnahm. Der Lehrer gestaltete den Unterricht recht langweilig, mein Interesse wurde nur selten geweckt. Nachdem ich zwei- bis dreimal bei ihm die Hausaufgaben nicht gemacht hatte, schien sich das Bild eines faulen Schülers zu verdichten. Von nun an erwartete er von mir absolut keine spezifischen Leistungen, selbst dann nicht, wenn ich mich meldete. Ich versuchte einige Male durch häufiges Melden und Mitarbeit mich in ein besseres Licht zu rücken, was mir effektiv misslang. Ich gab nach einiger Zeit auf und schloss das Schuljahr mit 5 in Englisch ab. (Unverständnis, Ungerechtigkeit, Ärger)

3. Ich erinnere mich, dass ich in Erdkunde eine zwei (also gut) bekommen hätte, aber durch mein eigenes Verschulden dies nicht erreichen konnte, da ich zwar sehr gut gelernt, mich aber nicht bei dem Abfragen der Hausaufgaben gemeldet habe. Außerdem war ich ein recht zurückhaltendes Mädchen und zeigte deshalb nur auf, wenn ich genau wusste, dass es richtig war. (Unsicherheit, Enttäuschung)
4. Ich erinnere mich, dass ich während der Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung in Biologie meinen Entschluss verwünscht habe, mich hier freiwillig zu melden. (Der Test war so schwer und die ganze Vorbereitung umsonst.) (Unsicherheit, Hilflosigkeit, Enttäuschung)
5. Ich erinnere mich, dass die erste Arbeit, die ich auf dem Gymnasium geschrieben habe, es war ein deutsches Diktat, ein glattes „ungenügend“ ergab. Ich war sehr schockiert, da ich in der Grundschule auf dem Abschlusszeugnis in Rechtschreibung ein „sehr gut“ hatte. (Unbehagen, Enttäuschung, Beschämung)
6. Ich erinnere mich, dass ich schon früh ziemliche Angst vor meinen Eltern hatte, insbesondere vor meinem Vater (obwohl ich niemals Schläge oder dergleichen bekam oder zu befürchten hatte). Meine Eltern waren auch von mir in der Grundschule fast nur gute Noten, also sehr gut, gut, gewöhnt. Nun hatte ich aber mal eine drei in einer Rechenarbeit geschrieben. Zwei Fehler waren das beim einfachen Addieren von zwei Zahlen untereinander. Schon die Lehrerin sagte in der Klasse, dass das nicht nötig gewesen und für mich schlecht gewesen wäre. So vorbelastet ging ich nach Hause, zeigte dort die Arbeit jedoch nicht. Nun war das Problem mit der Berichtigung. Die machte ich dann am nächsten Morgen zu Haus im Badezimmer. Bis heute habe ich diese Arbeit meinen Eltern ich gezeigt. (Angst, Enttäuschung)
7. Ich erinnere mich, dass meine aller erste Arbeit auf dem Gymnasium ungenügend war und meine Lust weiterzulernen erheblich eingedämmt wurde. (Hilflosigkeit, Enttäuschung, Empörung)
8. Ich erinnere mich, dass ich durch Lehrerwechsel bedingt im Fach Deutsch von einer drei auf eine sechs rutschte. Meine Aggressionen der Lehrerin gegenüber steigerten sich im Laufe des Schuljahres. Sie hatte jedoch so großen Einfluss, dass ich auch in anderen Fächern absank. (Unsicherheit, Angst, Hass)

6. Vermeidung

Schüler entwickeln Arrangements, um negative Beurteilung zu vermeiden. Sie täuschen Leistungen vor, die sie nicht erbracht haben und sie versuchen Situationen, in denen entsprechende Anforderungen an sie gestellt werden, zu umgehen.

6.1 Täuschung bei Arbeiten

- Bei einer Prüfung schauspielert der Schüler und täuschte damit die Prüfer.
- Schüler korrigierte seine Fehler in der Klassenarbeit nach Abgabe der Hefte.
- Schüler täuscht mit Erfolg durch „Vorlesen“ einer nicht niedergeschriebenen Nacherzählung.

- Schüler wird für eine Leistung gelobt, die durch Täuschung zustande gekommen ist.
- Schüler lässt seine Arbeit von einem anderen schreiben.
- Schüler schwänzt Arbeit.
- Schüler schreibt aus Faulheit schlechte Arbeiten, um nicht am Unterricht teilnehmen zu müssen.
- Weil die Klasse die Hausaufgaben nicht gemacht hat, wird der Lehrer nach einem anderen Thema gefragt und vergisst darüber die Hausaufgaben.
- Bei einer für die Versetzung wichtigen Arbeit wird der Schüler bei einer Täuschung erwischt und erhält eine schlechtere Note.
- Schüler wird in einer Arbeit beim Pfuschen erwischt und hat Angst vor den Konsequenzen.

6.2 Psychosomatische Ausdrucksformen der Vermeidung

- Schülerin beginnt zu heulen, als sie ein Skelett sieht, und darf sich wieder setzen.
- Schüler schreibt Arbeit wie in Trance.
- Schüler schläft in der Stunde ein.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich einmal eine Lateinarbeit schreiben musste, von der ich schon einige Zeit vorher wusste, aus welchem Text sie entnommen werden sollte (das hatte der Lehrer angegeben). Ich war in Latein stets ein schlechter Schüler und hatte vor dieser Klassenarbeit mächtig Angst. Auf der gleichen Schule hatte ich jedoch einen Bekannten in einer anderen Klasse, der sehr gut in Latein war. Diesem brachte ich am Tage der Klassenarbeit nach Erhalt des zu übersetzenden Textes, eben diesen Text, ins Café und ließ ihn von ihm übersetzen. Nach einer Stunde holte ich den fertig übersetzten Text ab und trug ihn in mein Klassenarbeitsheft ein. Dies bemerkte niemand und ich bekam für „meine“ Arbeit eine gute Note. (Aufregung, Angst)
2. Ich erinnere mich, dass wir im Geschichtsunterricht der Quarta die Völkerwanderung durchnahmen. Ich wusste, dass wir die Zahlen auswendig können sollten. Ich fertigte eine Tabelle an, legte sie auf den Tisch und las alle Zahlen ab. Die Lehrerin bemerkte es nicht, alle anderen konnten die Fragen nicht beantworten. (Freude, Stolz, Erheiterung)
3. Ich erinnere mich, dass ich in der Untersekunda einmal nachts mit ziemlich beduselterm Kopf (Alkohol) einen Aufsatz schrieb und diesen unglücklicherweise am nächsten Tag vorlesen musste. Die ganze Klasse stand auf dem Kopf. (Unbehagen)
4. Ich erinnere mich, dass ich in den ersten Jahren meiner Schulzeit in irgendeiner Stunde fest eingeschlafen bin. Leider kann ich mich nicht mehr erinnern, ob mich meine Lehrerin aufgeweckt hat oder ob ich von alleine wieder wach geworden bin. (Unverständnis)

5. Ich erinnere mich, dass ich eines Tages meine Interpretation über ein Buch wohlwissentlich vergessen hatte. Schon auf dem Weg zur Schule kamen mir die ersten Bedenken, die sich bis zur Stunde, in der sie von mir verlangt wurde, noch steigerten. Als der Lehrer dann kam, habe ich mich bei ihm krank gemeldet. Später erfuhr ich, dass er etwas ganz anderes durchgenommen hatte. (Unbehagen, Unsicherheit, Angst)
6. Ich erinnere mich, dass ich an meinem ersten Schultag aus Angst vor der sehr alten und streng aussehenden Lehrerin in die Hose gemacht habe und gleich nach Hause gebracht wurde. (Unbehagen, Hilflosigkeit, Angst)
7. Ich erinnere mich, dass ich nach Abschluss der 10. Klasse die Schule verlassen wollte. (Unbehagen, Unsicherheit, Resignation)

7. Verunsicherung

Der Schüler fühlt sich verängstigt und gehemmt. Er ist verunsichert wegen mangelnder Leistungen; er hat Angst, bestimmten Anforderungen nicht zu genügen oder erlebt sich irritiert durch unangenehme Lehrerreaktionen oder unerwartete schulische Ereignisse.

7.1 Verunsicherung aufgrund bestimmter Fehlleistungen

- Schülerin hat Angst, weil sie ihre Hausaufgaben vergessen hat.
- Nach einem Lehrerwechsel fühlt sich Schülerin durch schlechte Noten verunsichert und passt sich dem Bild des Lehrers an.
- Schülerin glaubt bei einer Aufnahmeprüfung durchgefallen zu sein, da sie einen Fehler gemacht hat.

7.2 Angst, bestimmten Anforderungen nicht zu genügen

- Schülerin hat immer Angst vor dem Englischunterricht, weil ihre Aussprache nicht gut ist.
- Nervosität bei der Bekanntgabe der Noten des schriftlichen Abiturs und panikartiges Erschrecken bei Zuteilung einer mündlichen Prüfung.
- Aus Stolz über Wahl zur Klassensprecherin wurde Unzufriedenheit: Immer zwischen Lehrer (die schulischen Leistungen waren nicht so gut) und Schülerinteressen zu stehen.
- Schülerin fällt in der 6. Klasse die Entscheidung für den P- oder G-Zweig des Gymnasiums sehr schwer, da sie nicht weiß, wo ihre Fähigkeiten und Neigungen liegen.
- Sportunfall eines Schülers löste bei einem Mitschüler, der den Vorfall beobachtet hatte, einen epileptischen Anfall aus.

7.3 Verunsicherung durch unerwartete Ereignisse und unangenehme Lehrerreaktionen

- Schüler schildert eine ihn verunsichernde Reaktion des Prüfers in der Abiturprüfung.
- Fast alle Schülerinnen weinen, als eine verständnisvolle, geduldige und entgegenkommende Lehrerin pensioniert wird.
- Kurz vor dem Abitur stirbt ein Lehrer, den Schüler oft geärgert haben.

- Schülerin hat den besten Aufsicht geschrieben und soll diesen, obwohl sie ihn selbst nicht für gut hält, vor der Klasse vorlesen.
- Schülerin wird durch das missgünstige Verhalten der Lehrerin so verunsichert, dass es ihr trotz guten Lernens nicht gelingt, die Hausaufgaben fehlerfrei vorzutragen.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich einmal viel Angst ausgestanden habe, weil ich meine Hausaufgaben für Englisch vergessen hatte. Als normalerweise gewissenhafte Schülerin wurde ich jedoch von der Lehrerin beruhigt. Damit waren Schrecken dieser Art jedoch nicht behoben. Sie verfolgten mich über die ersten Jahre des Gymnasiums weiter. (Hilflosigkeit, Verlassenheit, Angst)
2. Ich erinnere mich, dass ich nach durchgeführter Aufnahmeprüfung für die Sexta schreckliche Angst hatte, sie nicht bestanden zu haben, da ich im Diktat „allmählich“ ohne „h“ geschrieben hatte und der Meinung war, wer zu höheren Schule wollte, dürfte keine Rechtschreibfehler machen. (Enttäuschung, Beschämung)
3. Ich erinnere mich, dass ich regelmäßig Angst vor dem Englischunterricht hatte, weil ich keine gute Aussprache hatte. (Angst, Unverständnis, Aufregung)
4. Ich erinnere mich dabei besonders an die erste Stunde, die ein neu eingestellter Biologe und Chemielehrer in unserer Klasse gab. Schon als wir in den Chemiesaal hineinkamen, saß der neue Lehrer dort und blätterte in einem Buch, ohne sich vorzustellen, wartete er bis alle Schüler ihren Platz gefunden hatten. Darauf begann er uns eine Aufgabe zu diktieren, mit der wir uns die ganze Stunde beschäftigten, ohne dass wohl einer ein konkretes Ergebnis erzielte, da wir zum ersten Mal mit einer solchen Aufgabe konfrontiert worden waren. Der Lehrer trat während der ganzen Stunde in den Hintergrund und verhielt sich schweigend. (Erstaunen, Unbehagen, Unsicherheit)
5. Ich erinnere mich, als wir die Noten der schriftlichen Arbeiten der Klausuren bekamen und wie nervös ich war. Ich muss von mir sagen, dass ich mich nicht sehr über eine gute Arbeit freute, sondern dass ich schon da fast in Panik ausbrach, weil ich eine mündliche Prüfung zugeteilt bekommen hatte. (Aufregung, Unbehagen, Angst)

8. Erleichterung

Eine den Schüler belastende und/oder verunsichernde Situation löst sich auf. Er fühlt sich glücklich von sozialen und/oder Misserfolgsängsten befreit oder freut sich über Leistungsverbesserungen nach vorangegangenen Misserfolgen. Die Kategorie Erleichterung unterscheidet sich von K 7 = Verunsicherung durch den unerwarteten positiven Ausgang der berichteten Episode. Leistungsverbesserungen (s. 8.3) werden nur dann der Kategorie Erleichterung subsumiert, wenn sie ausdrücklich auf einen vorangegangenen Misserfolg bezogen sind. Ansonsten werden sie unter K 9 = Leistung eingeordnet.

8.1 Entlastung von Misserfolgsängsten

- Bei den Abiturvorbereitungen wird der Schülerin von den Lehrern Angst vor der mündlichen Prüfung gemacht. Bei dieser aber drücken die Lehrer sämtliche Augen zu.
- Schülerin schätzt die eigene Leistung zu niedrig ein, erfährt jedoch, dass sie sich geirrt hat.
- Schüler bekommt in Französisch eine sechs, fühlt sich ungerecht beurteilt und erreicht durch eine Nachprüfung zu seiner Freude noch die Versetzung.
- Ohne große Vorbereitung hat der Schüler in der mündlichen Abiturprüfung Glück, die gestellte Aufgabe lösen zu können.
- Das schriftliche Abitur eines Schülers fällt besser aus als erwartet; die gefürchtete mündliche Prüfung fällt aus.
- Schüler wird an der Tafel über Hausaufgaben, die er abgeschrieben hat, geprüft und vom Lehrer, der eine gute Meinung von ihm hat, nicht getadelt, obwohl sich herausstellt, dass er einige Fragen nicht beantworten kann.
- Eine Viererkandidatin schreibt eine zwei, da der Lehrer Fehler übersehen hat.

8.2 Entlastung von sozialen Ängsten

- Schülerin überwindet am ersten Tag auf dem Gymnasium ihre Angst, weil sie die Lehrerin bekommt, die sie sich aussuchte.
- Beim Sportabitur im Volleyball trifft während des Anwärmens der Ball die Direktorin. Schülerin schämt sich und will sich entschuldigen, wird aber zu ihrer Freude von der Direktorin getröstet.
- Schüler stahl aus Spaß das Federmäppchen einer Mitschülerin und wurde nach Bestrafung aufgrund guter Arbeit von der Lehrerin wieder „entdiskriminiert“.
- Schüler kann nicht gut Kopfrechnen, aber beim Klassenwettkampf ist der Schüler bis zum Schluss übrig geblieben. Der beste Junge ist Gegner. Lehrer erklärt beide zu Siegern.
- Schüler freut sich, eine Biologieprüfung absolviert zu haben, da er aufgrund der Taktik des Lehrers, unsichere Schüler noch mehr zu verunsichern, starke Prüfungsangst empfunden hatte.
- Im Chemieunterricht konnte im letzten Moment eine Explosion bei einem Versuch verhindert werden.

8.3 Verbesserung nach Misserfolg

- Schüler machte das Manko einer nicht gemachten Hausaufgabe durch Lernen wieder gut und wird dafür mit einer eins belohnt.
- Nachdem die Schülerin eine fünf geschrieben hat, lernt sie den folgenden Stoff auswendig und erzielt so eine eins. (Englisch)
- Nach einem Sitzenbleiben verbessert die Schülerin sich in Leistung und Status an der Schule so, dass sie Selbstvertrauen und ein positives Verhältnis zur Schule gewinnt.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich mit einem sehr schlechten Gefühl auf die Noten der schriftlichen Abiturarbeiten gewartet habe. Ich selber hatte das Gefühl überall sehr schlecht abgeschlossen zu haben. Im Zimmer des Direktors erfuhr ich dann, dass ich meine Leistungen wieder viel zu schlecht eingeschätzt hatte. (Freude, Stolz, Erleichterung)

2. Ich erinnere mich, dass ich mit großem Unbehagen an die Abiturarbeit in Mathematik ging. Wir mussten den Stoff der letzten zwei Jahre wiederholen. Da ich an Mathematik sowieso wenig Interesse hatte, tat ich sehr wenig. Denn wenn ich etwas lernte, musste ich erkennen, wie viel ich doch nicht wusste. Als die Arbeit jedoch mit vier zensiert war, verspürte ich große Erleichterung. (Unbehagen, Unsicherheit)
3. Ich erinnere mich, dass ich in den ersten Schultag auf dem Gymnasium nicht mitbekommen hatte, dass wir für Englisch einige Sätze aufzuschreiben hatten. Als ich am nächsten Morgen erfuhr, dass ich sie hätte haben müssen, bin ich bald vor Angst gestorben. Ich wagte nicht meiner Lehrerin zu sagen, dass ich sie vergessen hatte, da ich nicht schon am ersten Tag unangenehm auffallen wollte. Mein schlechtes Gewissen plagte mich und ich bangte die ganze Stunde darum, meine Sätze vorlesen zu müssen. Aber ich hatte Glück, die Stunde ging vorbei, ohne dass sie etwas bemerkte. (Aufregung, Unbehagen)
4. Ich erinnere mich, dass wir in Deutsch ein Gedicht lernen mussten, was ich nicht getan hatte. Die Lehrerin sagte: „Na, wie ist es mit Dir, kannst Du das Gedicht?“ Ich hatte Angst dranzukommen, sagte aber „Ja“. Sie sah mich an und sagte: „Dann schreib mir bitte die Namen Eurer Klasse in mein Notizbuch.“ Sehr erleichtert tat ich das. Ich bin überzeugt, dass sie wusste, dass ich das Gedicht nicht konnte. (Erleichterung, Unbehagen, Ohnmacht)
5. Ich erinnere mich, dass ich im Fach Biologie auf eine vier geprüft werden sollte. Da unser Biologielehrer bekannt war für Strenge und Härte bei der Zensurengebung und außerdem sich einen Spaß daraus machte, unsicher erscheinende Schüler noch weiter zu verunsichern, trat ich die Prüfung mit reichlichen Angstgefühlen an. Ich versuchte möglichst sicher aufzutreten, gab als spezielles Prüfungsgebiet den Verdauungstrakt an. Zunächst konnte ich flüssig den behandelnden Stoff referieren; ich wusste aber nicht alle zusätzlichen Fragen, die der Lehrer zwischendurch stellte, zu beantworten. Schließlich bracht er die Prüfung ab mit dem Kommentar: „Ja, das war doch recht ordentlich. Aus Deiner vier wäre fast eine drei geworden, wenn Du die Zusatzfragen beantwortet hättest.“ Ich weiß noch, dass ich mich dadurch sehr froh fühlte, die Prüfung gewagt zu haben, obwohl ich doch diese starke Prüfungsangst hatte, wohl deshalb, weil ich mir diese Leistung nicht zutraute. (Anerkennung, Erleichterung, Verlassenheit)
6. Ich erinnere mich an ein unwahrscheinliches Glückgefühl, als der letzte Schultag heranbrach. (Zufriedenheit, Erleichterung)

9. Leistung

Schüler freuen sich über besondere Leistungen, sind stolz auf gut erledigte Aufgaben oder bestandene Prüfungen. Oft kommt es auch durch psychosoziale Anregungen (Lehrer, Mitschüler, Milieuwechsel usw.) zu Leistungssteigerungen. Die eigene Tüchtigkeit steht im Mittelpunkt, im Gegensatz zu Kategorie „Anerkennung“ (10), in der die Beachtung durch die Bezugspersonen im Vordergrund steht. Zu beachten ist auch der Unterschied zwischen Leistungsverbesserungen im Sinne 8.3 und 9.2, 9.3. Wenn die Leistungssteigerung ausdrücklich auf ein vorausgegangenes Misserfolgserlebnis bezogen wird, gilt die Kategorie K 8 = Erleichterung. Wenn ein entsprechender Hinweis auf ein Misserfolgserlebnis fehlt und nur erinnert wird, wie sich z.B. durch Klassen- oder Lehrerwechsel oder durch Nachhilfeunterricht oder durch soziale Kontakte usw. die

bisherigen Leistungen steigerten, steht die Verbesserung des bisherigen Könnens im Vordergrund und soll deswegen dann auch mit K 9 = Leistung klassifiziert werden.

9.1 Freude und Befriedigung über gute Leistungen, bestandene Prüfungen, gut erledigte Aufgaben

- Eine Leistung, die einen Schüler vor der ganzen Klasse hervorhebt, erfüllt ihn mit besonderem Stolz.
- Durch Bekräftigung einer Leistung bekommt ein Schüler Spaß an dem betreffenden Fach.
- Durch gute Leistungen beim mündlichen Abitur wird das Selbstbewusstsein gestärkt.

9.2 Persönlichkeit des Lehrers weckt Interesse und Freude am Unterricht

- Schüler fühlt sich durch den Lehrer als Persönlichkeit beachtet und gewinnt positive Einstellung zu dem Fach.
- Durch eine gute Unterrichtsführung vermittelt der Lehrer ein Gefühl der Zufriedenheit bei der Erarbeitung einer Sache.

9.3 Leistungssteigerung infolge anderer psychosozialer Bedingungen

- Äußerungen der Klassensprecherin erwecken bei einer faulen Schülerin Ehrgeiz, durch den sie sich verbessert.
- Leistungssteigerung durch Klassenwechsel.
- Nachhilfeunterricht verbessert die eigenen Noten.
- Persönliche Kontakte zu Ausländern verbessern die Fremdsprachenkenntnisse.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich einen Englischaufsatz vorlesen musste. Englisch war von jeher ein Fach, zu dem ich wenig Bezug hatte und für das ich wenig arbeitete. Von der Thematik hatte mir die gestellte Aufgabe gefallen, und ich gab mir Mühe. Der Lehrer war von meiner Arbeit trotz grober Verstöße gegen grammatische Regeln begeistert, denn ich lieferte seiner Meinung nach eine umfassende Interpretation eines literarischen Textes. Von diesem Zeitpunkt an arbeitete ich intensiver für das Fach Englisch und verlor meine Hemmungen, mich im Unterricht mündlich zu melden. Die Grammatikfehler konnte ich zwar nicht vermeiden, doch die persönliche Stellungnahme des Lehrers unter meinen Klassenarbeiten erfüllten mich mit Stolz und gaben mir Selbstvertrauen. (Freude, Stolz, Sicherheit)
2. Ich erinnere mich, dass ich, nachdem ich in der Untertertia sitzen geblieben war – mit Fünfen in Englisch und Französisch – die Arbeiten in Französisch, ohne dass ich was dafür getan hätte, vier und drei schrieb, und in Englisch fast glatt zwei stand. Meine Aufsätze gehörten zu den besten der Klasse; einmal hatte ich die letzte Nacherzählung geschrieben und durfte sie vor der Klasse – und das war eine große Auszeichnung – vorlesen. Ich wurde von der Lehrerin vor der Klasse gelobt. (Freude, Stolz, Zufriedenheit)
3. Ich erinnere mich, dass wir einmal Blätter pflücken sollten, um sie zu trocknen. Ich hatte als einzige alle gesuchten Blätter zusammen. (Stolz, Zufriedenheit, Dankbarkeit)

4. Ich erinnere mich, dass meine Lehrer in den höheren Klassen von meinen Gedichtvorträgen immer begeistert waren. Das erfüllte mich mit Stolz. Deutsch blieb immer mein Lieblingsfach. (Freude, Stolz, Interesse)
5. Ich erinnere mich, dass ich beim mündlichen Abitur gute Leistungen gebracht habe, die in beiden Fällen meine Note verbessert haben. Dieses Ereignis stärkte mein Selbstvertrauen. (Freude, Stolz, Zufriedenheit)
6. Ich erinnere mich, dass wir in der Unterprima bei einem bestimmten Lehrer einen sehr guten Unterricht hatten. Ich erinnere mich deshalb so gut, weil ich zu der Zeit das erste Mal in der Schule erfahren habe, was es heißt, eine Sache vollständig zu erarbeiten und dadurch das Glück einer Befriedigung zu haben. (Solidarität, Zufriedenheit, Interesse)

10. Anerkennung

Der Schüler erfährt durch sein Verhalten oder durch seine Leistungen die Wertschätzung oder Akzeptierung seiner Lehrer und/oder Schüler. Manchmal ist die Anerkennung auch wechselseitig.

10.1 Wechselseitige Anerkennung von Lehrern und Schülern

- Eine wieder genesene Schülerin bittet den Lehrer, eine Arbeit nachschreiben zu dürfen; der Lehrer erlaubt es, obwohl ihm die Bitte ungewöhnlich erscheint.
- Verständnisvoller Religionslehrer beeindruckt Schüler im Unterricht und auf der Klassenfahrt.
- Eine Schülerin lobt das gute Verhältnis mit einem langjährigen Lehrer auf einer Klassenfahrt.

10.2 Schüler erkennen Lehrer trotz bzw. wegen ihrer Schwächen an

- Schüler erfahren Schwerhörigkeit einer Französischlehrerin durch Vorlesen eines englischen Textes im Französischunterricht, was die Sympathie für sie nicht mindert.
- Lehrerin wirft Bücher und Hefte einer Schülerin aus dem Fenster, Klasse nimmt dies nicht übel, Beliebtheit der Lehrerin wächst.
- Ein Lehrer wechselt die Schule, weil er nicht an einer Mädchenschule unterrichten wollte und wird gerade von seiner Mädchenklasse sehr herzlich verabschiedet.

10.3 Anerkennung der Schüler durch besondere Schul- oder Hilfeleistungen oder durch besondere Anpasstheit

- Die Schülerin ist stolz, zur Klassensprecherin gewählt worden zu sein.
- Schüler wird vom Lehrer gelobt, weil er als einziger der Klasse seine Frage richtig beantwortet hat.
- Schülerin wird nach gelungener, schwieriger Abiturprüfung im Fach Religion von der Lehrerin stürmisch beglückwünscht.
- Eine Schülerin erinnert sich stolz an einen langen Aufsatz, den sie in der 3. Klasse schrieb und der bei der Lehrerin großen Anklang fand.
- Als Siegerin im Wettrechnen darf sie 15 Minuten Lehrerin spielen.
- Als die Lieblingsschülerin, die während der Schulstunden für die Lehrerin einkaufen gehen darf, von einem solchen Gang zurückkommt und den Rektor in der Klasse

vorfundet, reagiert sie schnell und versteckt den Einkaufskorb, wofür sie später von der Lehrerin gelobt wird.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass wir in der Unter- und Oberprima in Biologie einen amerikanischen Dozenten bekamen, welcher nur einige Worte Deutsch sprechen konnte und daher den Unterricht auf Englisch abhielt. Vom Wesen her war er sehr nett, aber die Biologiestunden waren katastrophal. Gelacht haben wir immer über seine Ausdrucksweise. Enzyme wurden bei ihm zu „Enzümis“. Wenn wir heute auf einem Klassentreffen von ihm sprechen – und das geschieht oft – wird er nur noch Jimmy genannt. (Erheiterung, Solidarität, Verständnis)
2. Ich erinnere mich, dass ich von der Klasse zur Klassensprecherin gewählt wurde, obwohl ich erst wenige Tage in der Klasse war. Klasse 6. (Anerkennung, Sicherheit, Erstaunen)
3. Ich erinnere mich, dass bei der mündlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch, zu dem ich mich freiwillig gemeldet hatte, meine Empfindungen sehr positiv waren. Ich hatte zu meiner großen Überraschung keine Schwierigkeiten, mich vor der versammelten Lehrerschaft (30 Lehrer) zu äußern. Es reizt mich vielmehr, allen Lehrern zu zeigen, dass ich fähig bin, 15 Minuten frei und konzentriert zu sprechen. Ein Raunen in der Lehrerschaft nach beendeter Prüfung zeigte mir, dass mein Auftreten Erfolg gehabt hatte. Einige Lehrer kamen kurze Zeit später zu mir, um mir zu gratulieren. (Freude, Stolz, Dankbarkeit)
4. Ich erinnere mich, dass uns unsere Klassenlehrerin, eine ungefähr 60-jährige Dame, uns während des Zeichenunterrichts einmal kurzfristig verlassen musste. Um uns während dieser Zeit ruhig zu halten, hatten wir die linke Hand auf die Schulbank zu legen und mit dem rechten Zeigefinger der rechten die Lippen zu verschließen. In dieser Stellung hatten wir mehr als 10 Minuten zu warten. Da wir alle ruhig geblieben waren, wurden wir von dieser Lehrerin sehr gelobt. (Freude, Stolz, Solidarität)

11. Zuwendung

Lehrer und Schüler oder auch die Schüler untereinander zeigen sich einander zugeneigt, bringen Sympathie entgegen. Sie zeigen Interesse und Anteilnahme am Verhalten und Erleben des anderen. Es ergibt sich keine gemeinschaftliche Aktion wie bei der Kategorie „Solidarisierung“ (K. Nr. 12).

11.1 Zuwendung von Lehrern zum Schüler

- Bei mündlicher Abiturprüfung wird sich der Schüler zum ersten Mal des Wohlwollens des Lehrers bewusst.
- Klassenlehrer geht mit Schülerin in die Eisdiele, obwohl Schüler das nicht erwartet haben. Reue, den Lehrer nie akzeptiert zu haben.
- Lehrerin beschämt Schülerin, indem sie trotz deren Frechheiten immer zu ihr gehalten hat.
- Ein Schüler freut sich über den Besuch des Lehrers im Krankenhaus.

11.2 Schüler wenden sich Schülern zu

- Schülerin schwärmt zum ersten Mal für Klassenkameraden.
- Eine Schülerin wird von ihrem Bruder in der Schule verteidigt.
- Schülerin bekommt Besuch von den Klassenkameradinnen im Krankenhaus, mit denen sie vorher kaum Kontakt hatte.
- Abiturienten machen einer Mitschülerin, die beim Abitur durchgefallen ist, mit Blumen eine Freude.

11.3 Interesse am Unterricht des Lehrers

- Obwohl eine Schülerin in Mathematik nie so recht den Durchblick hatte, gefiel ihr der Unterricht aufgrund der Persönlichkeit des Lehrers.
- Eine Schülerin erinnert sich an den ersten Schultag, an dem die Lehrerin mit den Kindern ein Lied sang und sehr freundlich war.
- Schülerin kommt in Erwartung auf den Unterricht zu früh zur Schule.
- Schülerin geht am zweiten Schultag gerne in die Schule, um die Fortsetzung einer Geschichte zu hören.
- Schülerin freut sich auf das neue System der reformierten Oberstufe, nachdem die stellvertretende Direktorin die Vorzüge geschildert hat.

11.4 Anteilnahme am anderen

- Vor Abiturarbeit sagt Englischlehrerin beruhigend zur Schülerin „Nur nicht paniken“.
- Schüler fühlt sich während des Unterrichts hilflos durch aufkommende Übelkeit. Die sonst strenge Lehrerin erkennt dies und hilft dem Schüler.
- Schüler diktiert Mitschüler aus Mitleid den Anfang der Nacherzählung.
- Schülerin traf in der Pause zufällig ihre im Unterricht sehr weiche und hilflose Lehrerin weinend an. Diese Hilflosigkeit rührte sie.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich in der Schule oft kein vorbildliches Benehmen hatte, meine Klassenlehrerin aber immer zu mir gehalten hat und mich dadurch beschämte und zum Nachdenken und Bessern veranlasste. (Dankbarkeit, Erstaunen, Beschämung)
2. Ich erinnere mich, dass ich im ersten Schuljahr einen alten Lehrer hatte, den ich unheimlich gerne hatte. Es war eine Art Vaterersatz. Als ich damals unters Auto kam und im Krankenhaus lag, kam er mich besuchen. Ich freute mich riesig über diesen Besuch. Dieses erste Schuljahr legte einen Grundstein für eine positive Einstellung zur Schule (Freude, Geborgenheit, Dankbarkeit)
3. Ich erinnere mich, dass mir der Mathematikunterricht immer besonders gut gefiel, obwohl ich in Mathematik nie so recht den Durchblick hatte. Unser Lehrer war kurz vor seiner Pensionierung, er war so ein richtiger Opa. Eines Morgens in einer Unterrichtsstunde, als wir gerade die Kurvendiskussion durchnahmen, sagte unser Opa zu mir: „Kommen Sie doch mal bitte an die Tafel und zeigen Sie mal Ihre Kurven.“ Man kann sich vorstellen, wie die Klasse darauf reagierte. (Erheiterung, Erleichterung, Aufregung)

12. Solidarisierung

Der Schüler erlebt in gemeinschaftlichen Aktivitäten ein wohltuendes Zusammengehörigkeitsgefühl (Wir-Gefühl), erlebt sich zur Klasse oder zu einer Gruppe zugehörig oder fühlt sich mit einer oder mehreren Personen sehr verbunden.

12.1 Steigerung des Gemeinschaftsgefühls durch Geselligkeiten

- Der Unterricht wird durch nicht nur fachbezogene Diskussion mit dem Lehrer aufgelockert.
- Eine Schülerin erinnert sich an gemeinsames Spielen und Singen in der ersten Klasse.
- Mit einem Lied werden die Geburtstage in der Klasse zusammen gefeiert und der reguläre Unterricht eingeschränkt.
- Während einer Klassenfahrt kam es zu besserem gegenseitigen Verständnis.
- Die Abschlussfeier wurde zwei Tage mit der ganzen Klasse in einer Jugendherberge gefeiert.

12.2 Wir-Gefühl durch Schüleraktivitäten

- Schüler wiesen Schülern einen Dienst, indem sie das Schullandheim anstrichen, Kost, Logis und Getränke frei. Die Schüler hatten nicht nur eine sinnvolle Aufgabe, sondern auch viel Spaß.
- Da ein Schüler aus politischen Gründen nicht durch die DDR fahren konnte, sammelte die Klasse freiwillig die DM 200,00 für einen Flug.
- Eine ganze Klasse setzt sich durch einen Brief an den Kultusminister für eine Mitschülerin ein, die durch die Oberstufenreform nicht zum Abitur zugelassen werden sollte.

12.3 Wohlbefinden über Zugehörigkeit

- Durch Sitzenbleiben ist eine Schülerin nicht mehr die jüngste in der neuen Klasse und hat darum besseren Kontakt zu den Klassenkameraden.
- Eine Schülerin fühlt sich wohl in guter Klassengemeinschaft und hat darum noch keine Lust zum Abitur.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass unsere Lehrerin oft mit uns in den nahe gelegenen Wald ging. Sie nahm dann ihre Gitarre mit. Wir durften im Wald spielen, meistens Räuber und Gendarm, und nachher setzten wir uns zusammen und sangen. (Freude, Aufregung)
2. Ich erinnere mich, dass wir in der Oberstufe, wenn jemand Geburtstag hatte, jedes Mal Kuchen mitbrachten für Schüler und Lehrer. Bei unserem Mathe-Lehrer wurde dann dieses Fest meist gefeiert, indem wir aus dem Lehrerzimmer Kaffee holten und unseren Kuchen dazu verspeisten. Nach 30 Minuten setzte meist erst der eigentliche Unterricht ein. (Freude, Erheiterung, Dankbarkeit)

3. Ich erinnere mich, dass wir eine Klassenfahrt nach Berlin unternommen haben. Da ich aus politischen Gründen nicht durch die DDR fahren konnte, musste ich fliegen. Der Flugpreis (ca. DM 200,00) wurde von meiner Klasse gesammelt und mir geschenkt. Die Sammlung erfolgte freiwillig und ohne Aufforderung oder ein Bitten von mir. (Freude, Solidarität, Zufriedenheit)

13. Verständigung

Lehrer (evtl. auch Eltern) haben Verständnis für die Streiche und für die Belange der Schüler. Sie zeigen sich bereit, deren Anliegen zu berücksichtigen und sich mit ihnen zu verständigen.

13.1 Lehrer zeigt Verständnis für Schüler

- Die Entschuldigung eines Schülers lieber ferngesehen zu haben, als die Hausaufgaben zu machen, wird vom Lehrer akzeptiert.
- Die gute Zusammenarbeit zwischen Schulsprecher und Vertrauenslehrer begründet die gute Mitarbeit im Unterricht und beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung.
- Lehrer geht auf Schülerstreiche durch freundliches Verhalten ein.

13.2 Berücksichtigung des Schülerprotestes

- Klasse kann die Anrechnung einer Klassenarbeit auf das Zeugnis verhindern, obwohl das eigentlich nicht möglich
- Schüler der Oberstufe mit Oberstufenreform wehren sich erfolgreich dagegen, von einer ständig fehlenden Deutschlehrerin unterrichtet zu werden.

14. Zurücksetzung

Der Schüler erlebt sich benachteiligt gegenüber anderen, fühlt sich nicht so gemocht wie andere. Der Vergleich bedingt die Einordnung in diese Kategorie und nicht in die der „Ablehnung“ (K. 15).

14.1 Antipathien und Sympathien

- Lehrer lässt Schüler deutlich spüren, wer ihm sympathisch oder unsympathisch ist. Die Lernfreude sinkt.
- Schüler wird eine zeitlang vom Lehrer ignoriert.
- Aufgrund einer Nichtversetzung ändern sich die Beziehungen des Schülers zu seinen Freunden.

14.2 Ungerechte Notengebung

- Schüler hat bei einer Lehrerin 2 Fächer. Die Lehrerin erteilt die Note in dem einen Fach nicht unabhängig von der Leistung des Schülers im anderen Fach.
- Längere Krankheit eines Schülers wird bei der Benotung einer Klassenarbeit nicht beachtet.
- Lehrer behauptet, dass ein Schüler sich nicht um zwei Noten verbessern kann.

14.3 Ungerechtfertigte Verdächtigungen

- Ein schlechter Schüler schreibt durch besonderen Fleiß eine 2. Es entsteht der Verdacht des Mogelns.
- Aufgrund eines zufällig gleichen Fehlers entsteht der Eindruck des Mogelns.
- Schülerin wird von einer Fachlehrerin beschuldigt, gefälscht zu haben; die Klassenlehrerin glaubt der Schülerin. Die Schülerin leidet unter dem ungerechten Verdacht.
- Eine sonst brave Schülerin erhält eine strenge Moralpredigt wegen eines kleinen Fehlers.
- Schülerin erhält Tadel von den Eltern, weil sie mit der gesamten Klasse ins Klassenbuch eingetragen wurde.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass meine Klassenlehrerin immer wieder ausdrücklich betonte, dass sie niemanden in der Klasse bevorzuge. Somit hielt sie sich für besonders gerecht. In Wirklichkeit sah die Sache jedoch vollkommen anders aus. Man merkte deutlich an ihrem Verhalten, welche Schülerinnen ihr sympathisch und welche ihr unsympathisch waren. Die schlechten Schüler wurden aufgerufen, wenn keiner aus der Klasse wusste: „So geht das aber nicht. Wenn Sie so weitermachen, dann ...“ (Verlassenheit, Traurigkeit, Ungerechtigkeit)
2. Ich erinnere mich, dass ein Chemielehrer eine von mir in der Prüfung erarbeitete Note sehr gut vergessen hatte einzutragen und nicht gewillt war, sie anzuerkennen. (Solidarität, Empörung, Wut)
3. Ich erinnere mich, dass unser Englischlehrer in der Klasse seine besonderen Lieblinge unter den Schülern besaß. Das waren diejenigen Schülerinnen, die besonders vorlaut und manchmal auch frech auf seine Fragen antworteten. Auf die Richtigkeit der Antwort kam es ihm dagegen kaum an. Die Stillen unter den Schülerinnen dagegen wurden von ihm ständig auf ihre Dummheit und Faulheit hingewiesen. Besonders geärgert hat mich die Benotung eines Diktates, bei dem ich (ich gehörte zu den Stillen in der Klasse) 3 Fehler gemacht hatte und ein befriedigend bekam. Seine Lieblingsschülerin hatte ebenfalls 3 Fehler gemacht, bekam hierfür aber eine eins zugesprochen. Nach der Stunde raffte ich meinen ganzen Mut zusammen und fragte den Lehrer nach dem Grund für die unterschiedliche Benotung trotz gleicher Fehlerzahl. Daraufhin meinte er, dass es bei mir nur ein Zufall sei, nicht mehr als 3 Fehler gemacht zu haben, bei seiner Lieblingsschülerin habe es sich um bloße Flüchtigkeitsfehler gehandelt. (Ungerechtigkeit, Empörung, Wut)
4. Ich erinnere mich, dass ich in einer Lateinarbeit, es handelte sich um eine Übersetzung, durch einen ganz dummen Fehler nur eine 3+ erhielt, obwohl ich meiner Meinung nach eine 2 verdient hätte; und zwar schrieb ich unter Zeitdruck im letzten Satz an Stelle von „und“ (et) ein Pluszeichen. Diese Oberflächlichkeit rechnete mir der Lehrer als ganzen Fehler an mit der Begründung: „Ein mathematisches Zeichen gehörte nicht in eine Übersetzung ins Deutsche und entspricht in „keinster Weise“ der lateinischen Vokabel. (Ungerechtigkeit, Empörung, Wut)

5. Ich erinnere mich, dass eine Lehrerin von der Grundschule, 63 Jahre alt, eine gute Mathearbeit von mir abwehrend abgehandelt hat. Normalerweise stand ich in Mathe vier bis fünf, doch diese Arbeit schrieb ich mit besonderem Fleiß gut. Meine Freude war groß, doch die Lehrerin, die diese Leistung von mir nicht erwartete, sagte laut vor der Klasse: „Du hast ja doch bloß gemogelt.“ Da dieses jedoch nicht stimmte, weil ich die Note wirklich durch besonders Üben erreicht hatte, war ich derart mitgenommen, dass ich weinend nach Hause lief. (Ungerechtigkeit, Wut, Hass)

15. Ablehnung

Schüler empfinden Angst, Ärger oder Hass gegenüber Lehrern, von denen sie sich abgelehnt fühlen. Auch Lehrer werden von Schülern abgelehnt, häufig als Reaktion auf die erlebte Ablehnung durch ihn. Schließlich finden sich auch Missachtungen von Schülern durch Schüler. Im Gegensatz zur Kategorie „Zurücksetzung“ (K. 14) fehlt der Vergleich zu den anderen. Wenn sich der Schüler von allen anderen (Lehrern und Mitschülern) abgelehnt fühlt, würde die Kategorie „Isolierung“ (K. 16) gewählt.

15.1 Schüler fühlen sich vom Lehrer abgelehnt

- Schülerin hatte panische Angst vor dem Klassenlehrer, der gern Schüler bloßstellte. Über seinen Tod empfand sie Erleichterung und sogar Freude.
- Schülerin hatte vor einer Lehrerin so starke Angst, dass sie deren Unterricht jedes Mal mit Leibschmerzen besuchte.
- Stets im Unterricht schweigende Schülerin wurde durch ständiges Ermahnen der Lehrerin zur Teilnahme am Unterricht und durch ständiges Kritisieren der Hausaufgaben sehr ängstlich.
- Große Schwierigkeiten im Fach Deutsch, die sich im Zeugnis niederschlugen, bedingt durch Antipathie der Lehrerin zum Schüler.
- Lehrerin ist sehr froh, die ihrer Meinung nach schlechte Klasse abzugeben, wodurch diese sich kurz vor dem Abitur auf einen neuen Lehrer einstellen muss.
- Lehrerin ärgert sich darüber, dass ihre Klasse bei der Aufführung eines Bühnenstückes 2 Szenen aufzuführen vergaß, obwohl das Stück dennoch verständlich blieb.
- Lehrerin beschwert sich über den angeblich unästhetischen Anblick einer Schülerin, die die damals eben aufkommende Mini-Mode schon mitmachte.

15.2 Lehrer werden von Schülern abgelehnt

- Unmutsäußerungen der Klasse gegenüber einem jüngeren, sehr ungepflegten Lehrer, der darauf beleidigt und wortlos reagiert.
- Mathe-Pauker will zusätzlich Stunden einführen, um Schüler auf besseres Niveau zu bringen. Schüler teilen ihm telefonisch mit, er könne zu Hause bleiben.
- Unbeliebte Direktorin wird zur Abschlussfeier nicht eingeladen, weil sie die Freude der Klasse über das bestandene Abitur als unpassend bezeichnet.
- Da der Schülerin der Lehrer nicht gefällt, geht sie ungern zur Schule.
- Von den Schülern und dem betreuenden Lehrer nicht gern gesehene Referendarin muss ihre Stelle wechseln, was den Schülern schließlich leid tut, da sie sich ihrer unfairen Behandlung der Referendarin gegenüber schämen.

15.3 Ablehnung einzelner Schüler durch ihre Mitschüler

- Eine Schülerin wird von der Clique der Klasse, bei der sie sich anscheinend unbeliebt gemacht hat, beschuldigt, eine Jacke gestohlen zu haben. Die Sache wird von der ganzen Klasse geklärt, was für die Clique sehr peinlich war, denn die Jacke war nicht gestohlen worden.
- Schülerin erfährt in der Hauptschule bei den Mitschülern nur Ablehnung, weil sie vom Bauernhof stammt. Auf dem Gymnasium in der gleichen Stadt spielt die Herkunft keine Rolle mehr.
- Ein Schüler, das schwarze Schaf der Klasse, der oft mit einer zerbrochenen Tafel in die Schule kommt, wird von der Lehrerin versetzt, da ein Schüler sich über sein Verhalten beschwerte.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich damals, als ich noch in der Grundschule (Volksschule) war, eine Lehrerin namens Sch. hatte. Diese Frau war 3 Jahre lang meine Klassenlehrerin. Frau Sch. hatte eine unheimliche Antipathie gegen mich und meinen Bruder. Z. B. erinnere ich mich an eine Situation in der 2. Klasse. Wir schrieben ein Diktat: „Tabletten können gefährlich sein.“ Dieses Diktat schrieb ich fehlerfrei. Trotzdem bekam ich nur ein gut, da ich das Wort „ist“ nicht korrekt schrieb, sondern den Übergangsbogen vom s zum t nicht richtig schrieb. Doch nicht nur solche, sondern auch noch andere Abwertungen und Schikanen bereitete mir diese Lehrerin. Ich hasste sie damals, und heute noch empfinde ich einen unheimlichen Widerwillen und ein tiefes Bedürfnis nach einer „Rache“ oder einer entsprechenden Aussprache. (Traurigkeit, Enttäuschung, Empörung)
2. Ich erinnere mich, dass ich in der Unterstufe vor einer gewissen Lehrerin und deren Unterricht so starke Angst hatte, dass ich den Unterricht regelmäßig mit starken Leibschmerzen besuchte. (Hilflosigkeit, Unsicherheit, Angst, Ohnmacht)
3. Ich erinnere mich, dass sehr viele Pädagogen mit dem äußeren Erscheinungsbild die schulischen Leistungen in Verbindung bringen. Besondere Lehrerinnen scheinen zu glauben, dass durch auffällige Kleidung das Leistungsniveau dementsprechend schlecht sein muss und haben daher von Beginn des Unterrichtsjahres eine gewisse Abneigung gegen die Schülerinnen. Dieses macht sich natürlich in der Notengebung bemerkbar. Beispiel: Als eine neue Lehrerin das erste Mal unsere Klasse betrat und meinen (damals sehr neuen) Minirock sah, sagte sie ganz entsetzt: „So will ich Dich nicht mehr sehen, das ist ja unästhetisch, dann schmeiße ich Dich raus.“
4. Ich erinnere mich, dass ich in der Hauptschule, die ich neun Jahre besuchte, mir nur recht schwer und dann nur bei bestimmten Leuten Respekt und ein freundschaftliches Verhältnis verschaffen konnte. Der Grund dafür war, dass ich von einem Bauernhof kam. Nicht dass ich schlecht gekleidet war oder ein schlechtes Sprachniveau hatte, es war wahrscheinlich nur der Name Bauer. Wenn ich etwas sagte, es konnte noch so gut sein, einige Schülerinnen ließen immer die Bemerkung los: „Ach diese Bauern.“ Wenn ich jemanden einlud, so merkte ich stets, dass er nicht gerne kam. Das Vorurteil, das gegen Bauernkinder herrschte, merkte ich also in ausreichendem Maße. Aufgrund meines Elternhauses hatte ich also Schwierigkeiten in der Schule Kontakt zu bekommen. Auf dem Gymnasium aber hatte ich keine Schwierigkeiten mehr. Dort wurde mir nicht einmal vorgehalten, dass ich vom Bauernhof komme. Einwohner meiner Heimatstadt:

17.000. Das Gymnasium lag in derselben Stadt. (Unsicherheit, Verlassenheit, Resignation)

16. Isolierung

Der Schüler findet sich in einer Situation, in der er sich alleine und isoliert fühlt. Zuweilen erlebt er sich einem verächtlichen Klassenverband gegenüber. Die Vereinzelung droht auch dort, wo der Zerfall der Klassengemeinschaft bedauert wird.

16.1 Vereinzelung

- Heimweh eines Schülers wegen seines schlechten Verhältnisses zu den Mitschülern, und zwar trotz des ebenfalls schlechten Verhältnisses zum Elternhaus.
- Eine Schülerin, die sich von der Lehrerin schlecht behandelt fühlt, schreit ihre Mitschülerinnen an, die sie trösten wollen.
- Wegen einer häufig von der Klasse abweichenden Meinung lehnt eine Schülerin die Wahl zur Klassensprecherin ab.
- Anfängliche Schwächen in einer neuen Klasse, da kein Mitschüler bekannt ist.
- Weil er sich anders verhält als die übrigen der Klasse, wird ein Schüler von seinen Klassenkameraden gehänselt.

16.2 Zerfall der Klassengemeinschaft

- Durch Cliquenbildung innerhalb einer Klasse litten Gemeinschaft und Kameradschaft.
- Bedauern darüber, dass eine gute Klassengemeinschaft vor dem Abitur auseinander fällt, weil es um Notengebung geht.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass in unserer Klasse eine so genannte „Cliquenwirtschaft“ herrschte. Die ca. 20 Schüler teilten sich in zwei Achtergruppen und vier „Individualisten“. Dadurch litt zwangsläufig die Gemeinschaft und Klassenkameradschaft, zumal wir zu dieser Zeit noch den Klassenverband und nicht die „reformierte Oberstufe“ hatten. (Unbehagen, Enttäuschung)
2. Ich erinnere mich, dass der kleinste und schüchternste Junge aus meinem ersten Schuljahr im Winter die beste Methode fand, aus den Pausen nicht blau durchgefroren in die Klasse zurückzukommen. Er stellte sich in der Pause in die äußerste Ecke der überdachten Pausenhalle und stand dort jede Pause, obwohl er von den anderen gehänselt wurde, weil er nicht herumlaufen wollte. (Erheiterung, Anerkennung, Interesse)
3. Ich erinnere mich, dass ich am ersten Schultag (im Gymnasium) alleine in die Schule gehen musste, andere Kinder kannte ich nicht, weil ich als einziges Mädchen von der Volksschulklasse abgegangen bin. (Unsicherheit, Hilflosigkeit, Verlassenheit)

17. Abwendung

Schüler und Lehrer gehen auf Distanz zueinander, ohne dass es dabei zu einer ausdrücklichen oder erlebten Ablehnung kommt. Lehrer und Schüler wenden sich voneinander ab und verlieren das Interesse aneinander. Manchmal wird auch erinnert, wie der Kontakt Schülern untereinander verloren geht.

17.1 Abwendung des Lehrers von seinen Schülern

- Weigerung eines Lehrers, Arbeit zu verschieben, führt zu einem gestörten Verhältnis zu ihm.
- Der Lehrer zeigt wenig Interesse an Schülern; er erscheint als „Wissensvermittlungsmittelsroboter“.
- Schülerin versucht, Lehrer privat durch keckes Benehmen zu imponieren und wird von ihm im folgenden Schuljahr ignoriert.
- Lehrerin unterstreicht ihre Autorität, indem sie sich weigert, gemeinsam mit Schülerinnen auf einer Karte für eine kranke Schülerin zu unterschreiben.
- Lehrerin war erstaunt darüber, dass Schüler nicht einmal die täglich in der Klasse erarbeiteten Übungen zu Hause machte.
- Schüler, der sich mit seinem Lehrer gut verstand, wurde von diesem beim Pfuschen erwischt, worunter das gute Verhältnis einige Zeit litt.
- Schüler schreibt nach zwei „sehr gut“-Arbeiten eine vier. Darüber schüttelte der Lehrer den Kopf.

17.2 Abwendung der Schüler von ihrem Lehrer

- Schüler wechselt wegen einer Spannung mit dem Lehrer die Schule.
- Eine Lehrerin macht so langweiligen Unterricht, dass es besser ist, den Stoff zu Hause zu lernen.
- Schülerinnen mit Auto nehmen den Lehrer, der kein Auto hat, einmal nicht mit zum Sportunterricht.
- Ein junger Lehrer versucht, den Unterricht interessant zu machen; die Schüler haben aber keine Freude daran, da er stures Lernen fordert und abfragt.

17.3 Abwendung der Mitschüler voneinander

- Enttäuschung, da trotz Absprache mit der Klasse nur wenige Mitschüler zur Feier nach dem mündlichen Abitur kommen.
- Klassensprecherkandidatin bedauert, dass sie zu wenig Stimmen erhält.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich dem damaligen Aushilfslehrer, der in meiner Familie auch privat als Bekannter meiner Tante verkehrte, in diesem privaten Bereich ein zu keckes Benehmen zeigte, so dass er mich im ganzen nachfolgenden Schuljahr völlig ignorierte. Ich hatte besondere Aufmerksamkeit erwecken wollen und erreichte genau das Gegenteil. (Unsicherheit, Beschämung, Empörung)
2. Ich erinnere mich, dass die Mathematiklehrerin immer vorne auf dem Pult saß und die Beine baumeln ließ. Sie ging genau nach dem Buch vor und sah sehr langweilig aus. Sie redete sehr langsam. Es war besser, den Stoff zu Hause noch mal durchzuarbeiten. (Resignation)

18. Bevorzugung

Der Schüler erlebt sich gegenüber anderen bevorzugt. Mal fehlen jegliche Begründungen, mal werden besondere schulische Leistungen bzw. besondere psychophysische Beeinträchtigungen oder persönlich-private Beziehungen als Motive für die Besonderung hervorgehoben.

18.1 Bevorzugung ohne Begründung

- Eine Bemerkung des Schülers wurde als witzig bezeichnet. Eine ähnliche Bemerkung eines anderen Schülers wurde als frech bezeichnet.
- Die Schülerin hat in einem Fach eine gute Note, obwohl sie „abgeschaltet“ hatte.
- Schüler wurde als Lehrervertretung vor eine Klasse gestellt.

18.2 Bevorzugung aufgrund persönlicher Leistung

- Schülerin hat als Klassenbeste große Privilegien.
- Schüler wird von der ganzen Klasse gelobt, weil er den Stoff besser beherrscht als der ältere Bruder. Er empfindet dies als peinlich.

18.3 Bevorzugung aufgrund von Mitgefühl

- Schüler erhält aufgrund seiner Schüchternheit bei einer Prüfung eine bessere Note.
- Schülerin erhält als Entschädigung für einige Sticheleien im Biologieunterricht, in dem sie das einzige Mädchen war, zum Abitur eine Schachtel Pralinen vom Lehrer.

18.4 Bevorzugung aufgrund persönlicher Beziehungen

- Interessengleichheit mit dem Lehrer.
- Bekanntschaft oder Freundschaft zwischen dem Lehrer und den Eltern führt zu einer Bevorzugung.
- Schüler macht sich beliebt beim Lehrer.

Originalbeispiele

1. Ich erinnere mich, dass ich in der Deutschstunde eine witzige Bemerkung machte und der Direktor sagte, dies sei Mutterwitz. Bei einem anderen Kind sagte er in ähnlicher Situation, es sei frech. (Freude, Erheiterung, Sicherheit)
2. Ich erinnere mich, dass ich in der Volksschule beim Kommuniionsunterricht als Entschuldigung nicht aus dem Katechismus abschreiben musste wie die anderen, sondern ein Bild malen durfte; weil der Pastor meine Eltern kannte und sich in irgendeiner Form erkenntlich zeigen wollte. (Freude, Erstaunen, Unbehagen)

3. Einübungsphase

Bevor nun 10 Schulerinnerungen folgen, an denen Sie die Anwendung des Auswertungsschemas trainieren können, möchten wir Sie noch auf einige Aspekte hinweisen, die Sie *unbedingt* beachten müssen:

- 0 Es ist wichtig für die Objektivität der Auswertung, dass Sie *allein* arbeiten.
- 0 Die Auswertungskategorien versuchen den wesentlichen Beziehungsmodus, das grundlegende Interaktionsschema bzw. den prototypischen Erlebnis- oder Handlungsverlauf zu fassen. Sie bilden den primären Focus. Dabei bieten die angekreuzten Gefühle eine *zusätzliche Interpretationshilfe*.

z. B.: Ich erinnere mich, dass uns unsere Klassenlehrerin, eine ungefähr 60-jährige Dame, uns während des Zeichenunterrichts einmal kurzfristig verlassen musste. Um uns während dieser Zeit ruhig zu halten, hatten wir die linke Hand auf die Schulbank zu legen und mit dem rechten Zeigefinger die Lippen zu verschließen. In dieser Stellung hatten wir mehr als 10 Min. zu warten. Da wir alle ruhig geblieben waren, wurden wir von dieser Lehrerin sehr gelobt (Freude, Stolz).

An diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig bei der Einordnung der Erinnerung das Erleben des Schülers ist. Auch wenn der Beurteiler die geschilderte Situation vielleicht eher als Unterdrückung (K 3) deuten würde, muss hier die Kategorie „Anerkennung“ (K 10) gewählt werden. Die Bedeutung der Gefühle sollte jedoch nicht dazu führen, dass von den jeweiligen Gefühlsangaben direkt auf die Kategorie der Schulerinnerung geschlossen wird: z. B. von der Gefühlsangabe Erleichterung, auch die Kategorie Erleichterung, von dem Gefühl der Angst, auch Verunsicherung.

- 0 Bei Erinnerungen, in denen der Schüler in einer Beobachterposition ist und sich das Geschehen vermeintlich um eine andere oder um mehrere andere Personen zu drehen scheint, ist diese Form des Bezogenseins zu beachten.

z. B.: Ich erinnere mich, dass mein Klassenlehrer in der Oberstufe des Gymnasiums infolge eines Wutausbruchs über eine an sich unbedeutende Angelegenheit einen meiner Mitschüler regelrecht zusammengeschlagen hat, weil dieser kurz vor Beginn einer Unterrichtsstunde erheblichen Lärm in der Klasse vollführte. Der Lehrer betrat mich hochrotem Gesicht unsere Klasse, schleuderte seine Tasche in eine Ecke, brüllte diesen Schüler an, er wolle ihn zusammenschlagen und versetzte ihm den Faustschlag in die Magengegend (Ohnmacht, Empörung, Wut).

Zunächst enthält diese Erinnerung den Aspekt der Solidarisierung mit dem Mitschüler (K 12). Vordringlicher ist demgegenüber aber das ohnmächtige Erleben, unfreiwillig Zeuge einer gewalttätigen Bemächtigung zu sein und die daraus resultierende Wut und Empörung selber unterdrücken zu müssen. An der Unterdrückung (K 3), die der Mitschüler erleidet, nimmt er also selber teil. Deswegen ist auch diese Kategorie zu wählen.

Es folgen nun 10 Schulerinnerungen, an denen Sie die Anwendung des Auswertungsschemas trainieren können. Bei den ersten 6 Erinnerungsbeispielen wird die entsprechende Klassifikation direkt mitgeliefert und erläutert, die folgenden 6 Beispiele soll der Auswerter zunächst *selbstständig* der jeweiligen Kategorie des Schemas

zuordnen und *dann erst* mit der offiziellen Auswertung (s. Klassifikation der Übungsbeispiele 6 – 10, S. 452) vergleichen.

1. Ich erinnere mich, dass jemand eine Stinkbombe war, woraufhin der Lehrer die Fenster schließen ließ und uns in der Klasse einschloss. Da die Klasse ebenerdig lag, stiegen wir aus dem Fenster und versteckten uns auf den Toiletten. Der Lehrer, der uns dort nach einiger Zeit entdeckte und uns obendrein beim Rauchen erwischte, bestrafte uns hart: Wir mussten die beiden Monologe der Johanne von Orleans auswendig lernen (Unbehagen, Enttäuschung).

Die Erinnerung wurde der Kategorie 1 = Herausforderung zugeordnet, weil sich hier Schüler und Lehrer in einem Machtkampf befinden. In diese Erinnerung spielt die unerbittliche Abwendung (K 17) des Lehrers eine wichtige Rolle. Da diese jedoch in einem leistungsthematischen Kontext dargestellt wird und die Episode in der mangelhaften Zeugnisnote endet, wurde die Schulerinnerung der K 5 = Versagen zugeordnet.

2. Ich erinnere mich, dass ich einmal viel Angst ausgestanden habe, weil ich meine Hausaufgaben für Englisch vergessen hatte. Als normalerweise gewissenhafte Schülerin wurde ich jedoch von der Lehrerin beruhigt. Damit waren Schrecken dieser Art jedoch nicht behoben. Sie verfolgten mich über die ersten Jahre des Gymnasiums weiter. (Hilflosigkeit, Verlassenheit, Angst)

Diese Erinnerung ist der Kategorie 7 = Verunsicherung zuzuordnen, da das Gefühl der Angst bei dem Erlebnis selbst und während der folgenden Schuljahre im Vordergrund des Erlebens steht.

3. Ich erinnere mich, dass meine Französischlehrerin bei der Zeugnisnotenbesprechung folgendes sagte: „Im schriftlichen Unterricht zeigen Ihre Noten eine gewisse Beständigkeit. Sie gehören zum besseren Drittel der Klasse. Was jedoch Ihre mündliche Beurteilung betrifft, bin ich mir sehr unsicher. Ihre Antworten auf meine Fragen sind zumeist sehr unsicher. Sie versprechen und verhaspeln sich; rufe ich Sie auf, schrecken Sie auf und zucken zusammen. Wie das kommt, kann ich nicht sagen. Ich bin nur Lehrerin, aber das ist ein Fall für den ‚Psychiater‘.“ (Erstaunen, Traurigkeit, Unverständnis)

Diese Erinnerung ist der Kategorie 2 = Demütigung zuzuordnen. Der Schüler wird durch die Äußerung der Lehrerin beschämt, und dieses Gefühl steht im Vordergrund.

4. Ich erinnere mich, dass ich in der 12. Klasse am Englischunterricht, 2. Kursfach mit verminderter Anforderung, teilnahm. Der Lehrer gestaltete den Unterricht recht langweilig, mein Interesse wurde nur selten geweckt. Nachdem ich zwei- bis dreimal bei ihm die Hausaufgaben nicht gemacht hatte, schien sich das Bild eines faulen Schülers zu verdichten. Von nun an erwartete er von mir absolut keine spezifischen Leistungen, selbst dann nicht, wenn ich mich meldete. Ich versuchte einige Male durch häufiges Melden und Mitarbeit mich in ein besseres Licht zu rücken, was mir effektiv misslang. Ich gab nach einiger Zeit auf und schloss das Schuljahr mit 5 in Englisch ab (Unverständnis, Ungerechtigkeit, Ärger).

Obwohl diese Erinnerung auch den Versagensaspekt (K 5) enthält, steht die unerbittlich erlebte Abwendung (K 17) des Lehrers infolge einer zeitweiligen Interessenlosigkeit des Schülers im Vordergrund des Erlebens.

5. Ich erinnere mich, dass ich schon früh ziemliche Angst vor meinen Eltern hatte, insbesondere vor meinem Vater (obwohl ich niemals Schläge oder dergleichen bekam oder zu befürchten hatte). Meine Eltern waren auch von mir in der Grundschule fast nur gute Noten, also sehr gut, gut, gewöhnt. Nun hatte ich aber mal eine drei in einer Rechenarbeit geschrieben. Zwei Fehler waren das beim einfachen Addieren von zwei Zahlen untereinander. Schon die Lehrerin sagte in der Klasse, dass das nicht nötig gewesen und für mich schlecht gewesen wäre. So vorbelastet ging ich nach Hause, zeigte dort die Arbeit jedoch nicht. Nun war das Problem mit der Berichtigung. Die machte ich dann am nächsten Morgen zu Hause im Badezimmer. Bis heute habe ich diese Arbeit meinen Eltern nicht gezeigt (Angst, Enttäuschung).

Die Schülerin hat die Leistungserwartungen der Eltern und der Lehrerin sowie ihre eigene enttäuscht. Die Erinnerung wurde deswegen unter die Kategorie K 5 = Versagen subsumiert.

Versuchen Sie es nun einmal selbstständig!

6. Ich erinnere mich, dass ich während der Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung in Biologie meinen Entschluss verwünscht habe, mich hier freiwillig zu melden. Der Test war so schwer und die ganze Vorbereitung umsonst (Unsicherheit, Hilflosigkeit, Enttäuschung). Welche Kategorie?
7. Ich erinnere mich, dass wir in der Unterprima bei einem bestimmten Lehrer einen sehr guten Unterricht hatten. Ich erinnere mich deshalb so gut, weil ich zu der Zeit das erste Mal in der Schule erfahren habe, was es heißt, eine Sache vollständig zu erarbeiten und dadurch das Glück einer Befriedigung zu haben (Solidarität, Zufriedenheit, Interesse). Welche Kategorie?
8. Ich erinnere mich, dass mir der Mathematikunterricht immer besonders gut gefiel, obwohl ich in Mathematik nie so recht den Durchblick hatte. Unser Lehrer war kurz vor seiner Pensionierung, er war so ein richtiger Opa. Eines Morgens in einer Unterrichtsstunde, als wir gerade die Kurvendiskussion durchnahmen, sagte unser Opa zu mir: „Kommen Sie doch mal bitte an die Tafel und zeigen Sie mal Ihre Kurven.“ Man kann sich vorstellen, wie die Klasse darauf reagierte (Erheiterung, Erleichterung, Aufregung). Welche Kategorie?
9. Ich erinnere mich, dass ich den ersten Schultag auf dem Gymnasium nicht mitbekommen hatte, dass wir für Englisch einige Sätze aufzuschreiben hatten. Als ich am nächsten Morgen erfuhr, dass ich sie hätte haben müssen, bin ich bald vor Angst gestorben. Ich wagte nicht meiner Lehrerin zu sagen, dass ich sie vergessen hatte, da ich nicht schon am ersten Tag unangenehm auffallen wollte. Mein schlechtes Gewissen plagte mich und ich bangte die ganze Stunde darum, meine Sätze vorlesen zu müssen. Aber ich hatte Glück, die Stunde ging vorbei, ohne dass sie etwas bemerkte (Aufregung, Unbehagen). Welche Kategorie?
10. Ich erinnere mich, dass wir ausgemacht hatten, unsere Deutschlehrerin in Rage zu bringen. Wir beteiligten uns nicht am Unterricht, sondern saßen teilnahmslos im Klassenraum und summten wie die Bienen. Kurze Zeit später hatten wir unser Ziel erreicht, die Lehrerin brüllte: „Wenn Ihr nicht sofort aufhört, könnt Ihr das Klassenzimmer verlassen!“ Daraufhin standen wir auf und gingen zur Tür. Als sie sich der Situation bewusst wurde, stellte sie sich vor die Tür und schickte uns auf unsere

Plätze zurück. Der Unterricht ging weiter ohne jede Beteiligung der Klasse (Freude, Erheiterung, Solidarität). Welche Kategorie?

Klassifikation der Übungsbeispiele 6 – 10

- 6.** Diese Erinnerung ist der Kategorie 5 = Versagen zuzuordnen, denn das gesteckte Ziel wird nicht erreicht.
- 7.** Diese Erinnerung ist der Kategorie 9 = Leistung zuzuordnen, da der Schüler allein eine Sache vollständig erarbeitet hat.
- 8.** Diese Erinnerung ist der Kategorie 1 = Zuwendung zuzuordnen. Das Interesse der Schülerin am Mathematikunterricht wird durch die Persönlichkeit des Lehrers hervorgerufen, die Schülerin fühlt sich vom Lehrer als Person angenommen, ohne sich um diese Zuwendung bemüht zu haben.
- 9.** Diese Erinnerung ist der Kategorie 8 = Erleichterung zuzuordnen, da die für den Schüler belastende Situation ohne sein Zutun aufgelöst wird.
- 10.** Diese Schulerinnerung ist der Kategorie 1 = Herausforderung zuzuordnen. Die Schüler und die Lehrerin steigern sich in einen Machtkampf hinein.

Nach dem Einlesen und Einüben in das vorgegebene Klassifikationsschema werden Sie gebeten, die auf den folgenden Seiten aufgeführten 60 Schulerinnerungen von Lehramtsstudenten/innen unter Benutzung des Auswertungsbogens zu klassifizieren. Vergessen Sie auf dem Auswertungsbogen bitte nicht die Angaben zur Person!